

DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA:
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Filipa Jesus Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, setembro 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Para a elaboração deste relatório contei com o contributo de várias pessoas que sempre me incentivaram e a quem eu agradeço:

À professora Isabel e à professora Sónia, por me orientarem durante este percurso e por partilharem comigo alguns dos seus conhecimentos.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes e por me darem liberdade para concretizar o meu sonho.

À minha irmã, por todas as partilhas e por estarmos sempre lado a lado.

Ao meu Telmo, por tudo. Por todos os incentivos, por me valorizar, por estar presente quando eu mais precisava, por ser o meu apoio, por acreditar tanto em mim e por ser o meu melhor amigo.

À Cristiana, por todas as vivências e por construirmos esta bonita amizade, baseada no apoio, na confiança e na partilha. E por nunca deixar de me incentivar, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Vanessa, amiga e madrinha, porque apesar da distância sempre estive presente e sempre me apoiou. E à Vanessa, mais que amiga, por tudo o que já vivemos juntas e por me conhecer tão bem.

À minha avó, ao Igor e à Núria por serem o meu incentivo constante.

Às educadoras cooperantes e auxiliares que me ensinaram a ser educadora e por serem um excelente exemplo de profissionalismo.

A todas as (minhas) crianças, que me ensinaram a ser uma melhor pessoa e por terem sempre um sorriso e uma gargalhada de encorajamento.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Leiria, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017 e encontra-se dividido em duas partes: Parte I – Dimensão reflexiva e Parte II – Dimensão investigativa.

Na Parte I apresenta-se o processo de aprendizagem vivido nos três contextos de Prática de Ensino Supervisionada (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II), refletindo-se sobre os vetores da Educação de Infância.

Na Parte II apresenta-se o ensaio investigativo, realizado num Jardim de Infância da rede privada, com o objetivo de identificar as explorações que três crianças com seis anos de idade realizaram com materiais naturais (folhas de plantas, sementes, frutos e legumes). Os resultados analisados à luz de três processos básicos da ciência (observação, classificação e comunicação) revelaram que as crianças em estudo valorizaram a observação através da visão, classificaram os objetos predominantemente por um critério (apenas um dos participantes mostrou consistência em organizar os objetos por dois critérios em simultâneo) e recorreram predominantemente à comunicação verbal. Estes resultados permitem refletir sobre as características de desenvolvimento das crianças em estudo e sobre o papel do contacto com objetos naturais na construção do conhecimento do mundo das crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave

Aprendizagem, educação de infância, ensaio investigativo, exploração, materiais naturais, processos básicos da ciência.

Abstract

This report comes under the Supervised Teaching Practice from Master Degree of Preschool Education, from Polytechnic Institute of Leiria, in College of Education and Social Sciences, in the school years of 2015/2016 and 2016/2017, and it is divided in two parts: Part I – Reflective dimension and Part II – Investigate dimension.

Part I presents the learning process lived in three contexts of Supervised Teaching Practice (Day care, Kindergarten I and Kindergarten II), reflecting about childhood education ideals.

Part II presents an investigative essay realized in kindergarten room in a private context, where the main objective is to identify the exploration that three children with six years old did with the natural materials (leaf of plants, seeds, fruit and vegetables). The analyzed results based on three basic science processes (observation, classification and communication), shows that the children under study seem to value observation through vision, classified objects predominantly by a criterion (only one participant show consistency in organizing objects by two criterion simultaneously) and resort mostly value verbal communication. These results allow to reflect about the development characteristics of the children under study and about the role of contact with natural materials in the construction of the knowledge of the children's preschool age.

Key words

Basic science processes, childhood education, exploration, investigative essay, learning, natural materials.

Índice geral

| | |
|--|-----------|
| AGRADECIMENTOS | III |
| RESUMO | V |
| ABSTRACT | VII |
| ÍNDICE GERAL | IX |
| ÍNDICE DE FIGURAS | XI |
| ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS | XIII |
| ÍNDICE DE QUADROS | XV |
| ÍNDICE DE TABELAS | XVII |
| ÍNDICE DE ANEXOS | XIX |
| ABREVIATURAS | XXI |
| INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO | 1 |
| PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA..... | 3 |
| CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE..... | 5 |
| 1. <i>O contexto e as minhas primeiras aprendizagens</i> | 5 |
| 2. <i>O tempo em Creche</i> | 9 |
| 3. <i>As interações estabelecidas em Creche.....</i> | 14 |
| 4. <i>Planificação e intervenção em Creche.....</i> | 18 |
| 5. <i>Avaliação em Creche.....</i> | 20 |
| 6. <i>Educador reflexivo</i> | 22 |
| 7. <i>Considerações finais sobre a prática em Creche</i> | 23 |
| CAPÍTULO II – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I..... | 25 |
| 1. <i>O contexto e as minhas primeiras aprendizagens</i> | 25 |
| 2. <i>Planificação e intervenção em Jardim de Infância</i> | 29 |
| 3. <i>Avaliação em Jardim de Infância.....</i> | 33 |
| 4. <i>Considerações finais sobre a prática em Jardim de Infância I.....</i> | 35 |
| CAPÍTULO III – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II | 37 |
| 1. <i>O contexto e as minhas primeiras aprendizagens</i> | 37 |
| 2. <i>A importância do brincar.....</i> | 40 |
| 3. <i>O Projeto As Gaivotas.....</i> | 43 |
| 4. <i>(Re)criação da biblioteca.....</i> | 46 |
| 5. <i>Considerações finais sobre a prática em Jardim de Infância II.....</i> | 47 |
| PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA | 49 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 51 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 1. | <i>O lúdico como forma de aprendizagem</i> | 51 |
| 2. | <i>Processos Básicos da Ciência</i> | 52 |
| 2.1. | Observação..... | 53 |
| 2.2. | Comunicação..... | 54 |
| 2.3. | Classificação..... | 56 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA | | 57 |
| 1. | <i>Contextualização, questão de investigação e objetivos</i> | 57 |
| 2. | <i>Participantes</i> | 58 |
| 3. | <i>Procedimento</i> | 59 |
| 4. | <i>Instrumentos e técnicas de recolha de dados</i> | 62 |
| 5. | <i>Análise e tratamento dos dados</i> | 63 |
| CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | | 65 |
| CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS | | 75 |
| CONCLUSÃO DO RELATÓRIO | | 77 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | | 79 |
| ANEXOS | | 87 |

Índice de figuras

| | |
|---|--|
| FIGURA 1 - ESQUEMA DA ORGANIZAÇÃO DA SALA 1 ANO, PISO 0, DA INSTITUIÇÃO, EM SETEMBRO DE 2015 .6 | |
| FIGURA 2 - ESQUEMA DA ORGANIZAÇÃO DA SALA VERMELHA, DA INSTITUIÇÃO, EM FEVEREIRO DE 2016..26 | |
| FIGURA 3 - ESQUEMA DA SALA VERMELHA, EM SETEMBRO DE 2016.....38 | |

Índice de fotografias

| | |
|---|----|
| FOTOGRAFIA 1 - CRIANÇA LR A EXPLORAR UM JOGO DE ENCAIXE..... | 6 |
| FOTOGRAFIA 2 - CRIANÇA BF A EXPLORAR UM JOGO DE ENCAIXE..... | 6 |
| FOTOGRAFIA 3 - CRIANÇA YF A EXPLORAR UM JOGO DE ENCAIXE..... | 6 |
| FOTOGRAFIA 4 - CRIANÇA FF NO INÍCIO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ORIENTADA..... | 11 |
| FOTOGRAFIA 5 - CRIANÇA FF DURANTE A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ORIENTADA..... | 11 |
| FOTOGRAFIA 6 - CRIANÇA FF NO FINAL DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ORIENTADA..... | 11 |
| FOTOGRAFIA 7 - CRIANÇAS A DANÇAREM JUNTAS..... | 17 |
| FOTOGRAFIA 8 - CRIANÇAS FAZER UMA TORRE COM UM JOGO DE ENCAIXE..... | 17 |
| FOTOGRAFIA 9 - CRIANÇAS A BRINCAREM COM UMA BOLA..... | 17 |
| FOTOGRAFIA 10 - CRIANÇA LR EXPLORA UM OBJETO, NO CHÃO, JUNTO DA CRIANÇA MF..... | 18 |
| FOTOGRAFIA 11 - CRIANÇA LR EXPLORA UM OBJETO NO CHÃO..... | 18 |
| FOTOGRAFIA 12 - CRIANÇA LR EXPLORA UM OBJETO EM CIMA DA MESA..... | 18 |
| FOTOGRAFIA 13 - DOCUMENTAÇÃO EXPOSTA..... | 22 |
| FOTOGRAFIA 14 - DOCUMENTO DEIXADO JUNTO DA DOCUMENTAÇÃO EXPOSTA..... | 22 |
| FOTOGRAFIA 15 - CRIANÇAS A EXPLORAR UM JOGO DE ÍMANES..... | 26 |
| FOTOGRAFIA 16 - CRIANÇAS A PESQUISAR ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA..... | 26 |
| FOTOGRAFIA 17 - CRIANÇAS A DESENHAREM LIVREMENTE..... | 26 |
| FOTOGRAFIA 18 - MOMENTO EM GRANDE GRUPO, INÍCIO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO.. | 29 |
| FOTOGRAFIA 19 - MÃE PROFESSORA DE CIÊNCIAS A REALIZAR UMA EXPERIÊNCIA COM UM PEQUENO GRUPO DE CRIANÇAS..... | 31 |
| FOTOGRAFIA 20 - AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS APÓS A VINDA DA MÃE PROFESSORA DE CIÊNCIAS.. | 31 |
| FOTOGRAFIA 21 - DESENHOS E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS DURANTE O PROJETO..... | 32 |
| FOTOGRAFIA 22 - EXEMPLO DE UM DOS DESENHOS SOBRE AS APRENDIZAGENS..... | 32 |
| FOTOGRAFIA 23 - CRIANÇAS A BRINCAR NO PARQUE INFANTIL..... | 38 |
| FOTOGRAFIA 24 - ESPAÇO EXTERIOR (RECREIO)..... | 38 |
| FOTOGRAFIA 25 - BRINCADEIRAS NA ÁREA DO FANTOCHEIRO..... | 39 |
| FOTOGRAFIA 26 - BRINCADEIRAS NA ÁREA DA CASINHA..... | 39 |
| FOTOGRAFIA 27 - JOGO DO COMBOIO..... | 39 |
| FOTOGRAFIA 28 - CM (À ESQUERDA) A BRINCAR COM UM DOS SEUS PARES..... | 39 |
| FOTOGRAFIA 29 - REDE DE PEIXINHO, DO JOGO DOS PEIXINHOS..... | 42 |
| FOTOGRAFIA 30 - CRIANÇAS A “APANHAREM” PEIXINHOS..... | 42 |
| FOTOGRAFIA 31 - EXPLORAÇÃO DE JOGO DE ENCAIXE..... | 42 |
| FOTOGRAFIA 32 - PARTILHA DE CONSTRUÇÕES AOS SEUS PARES..... | 42 |
| FOTOGRAFIA 33 - PESQUISA EM LIVROS, NA BIBLIOTECA..... | 45 |
| FOTOGRAFIA 34 - CRIAÇÃO DE GAIVOTAS EM MASSA DE MODELAR..... | 45 |
| FOTOGRAFIA 35 - DIVULGAÇÃO À SALA VERDE..... | 45 |
| FOTOGRAFIA 36 - DIVULGAÇÃO ATRAVÉS DO CANTO DE CANÇÕES..... | 45 |
| FOTOGRAFIA 37 - BIBLIOTECA, EM SETEMBRO DE 2016..... | 47 |

| | |
|---|----|
| FOTOGRAFIA 38 - BIBLIOTECA, EM JANEIRO DE 2017..... | 47 |
| FOTOGRAFIA 39 - GABINETE DA SECRETARIA ONDE OCORREU O ENSAIO | 60 |
| FOTOGRAFIA 40 - VISTA LATERAL DO ESPAÇO ONDE OCORREU O ENSAIO | 60 |
| FOTOGRAFIA 41 - VISTA FRONTAL DO ESPAÇO ONDE OCORREU O ENSAIO..... | 60 |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 - QUESTÕES COLOCADAS E RESPOSTAS DAS FAMÍLIAS ÀS QUESTÕES | 21 |
| QUADRO 2 - ROTINA DIÁRIA DAS CRIANÇAS DA SALA VERMELHA..... | 40 |
| QUADRO 3 - CURIOSIDADES DAS CRIANÇAS (FASE I) | 44 |
| QUADRO 4 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROJETO AS GAIVOTAS (FASE II)..... | 44 |
| QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DAS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS GAIVOTAS (FASE II) | 44 |
| QUADRO 6 - MATERIAIS A UTILIZAR NO PROJETO (FASE II) | 44 |
| QUADRO 7 - NOMES, DATA DE NASCIMENTO E IDADE DOS PARTICIPANTES DO ENSAIO INVESTIGATIVO, EM MAIO DE 2016 | 58 |
| QUADRO 8 - DATAS DAS SEMANAS DE EXPLORAÇÃO POR TIPO DE MATERIAL NATURAL | 60 |
| QUADRO 9 - LISTA DOS OBJETOS POR TIPO DE MATERIAL UTILIZADOS EM CADA EXPLORAÇÃO..... | 61 |
| QUADRO 10 - CONCRETIZAÇÃO DAS EXPLORAÇÕES POR PARTICIPANTE..... | 62 |
| QUADRO 11 - DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO DO ENSAIO INVESTIGATIVO | 64 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| TABELA 1 - TEMPO DE EXPLORAÇÃO DE CADA PARTICIPANTE POR TIPO DE MATERIAL (EM MINUTOS) | 65 |
| TABELA 2 - TEMPO DE EXPLORAÇÃO DE CADA PARTICIPANTE EM CADA VÍDEO (V) POR TIPO DE MATERIAL (EM MINUTOS) | 65 |
| TABELA 3 - EXPLORAÇÃO DE FOLHAS: EVIDÊNCIAS DE CADA UMA DAS CRIANÇAS POR CATEGORIA E SUBCATEGORIA..... | 66 |
| TABELA 4 - EXPLORAÇÃO DE SEMENTES: EVIDÊNCIAS DE CADA UMA DAS CRIANÇAS POR CATEGORIA E SUBCATEGORIA..... | 67 |
| TABELA 5 - EXPLORAÇÃO DE FRUTOS: EVIDÊNCIAS DE CADA UMA DAS CRIANÇAS POR CATEGORIA E SUBCATEGORIA..... | 68 |
| TABELA 6 - EXPLORAÇÃO DE LEGUMES: EVIDÊNCIAS DE CADA UMA DAS CRIANÇAS POR CATEGORIA E SUBCATEGORIA..... | 69 |
| TABELA 7 - EVIDÊNCIAS DA LUANA EM CADA UMA DAS EXPLORAÇÕES..... | 71 |
| TABELA 8 - EVIDÊNCIAS DO MARCO EM CADA UMA DAS EXPLORAÇÕES | 72 |
| TABELA 9 - EVIDÊNCIAS DO ARTUR EM CADA UMA DAS EXPLORAÇÕES | 73 |

Índice de anexos

| | |
|---|----|
| ANEXO 1. TRABALHO DE PESQUISA ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA | 1 |
| ANEXO 2. 15. ^a REFLEXÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE..... | 5 |
| ANEXO 3. 13. ^a REFLEXÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE..... | 7 |
| ANEXO 4. 8. ^a REFLEXÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE..... | 9 |
| ANEXO 5. 11. ^a REFLEXÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE..... | 11 |
| ANEXO 6. REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA LR | 12 |
| ANEXO 7. PLANIFICAÇÃO EM CRECHE, EM OUTUBRO DE 2015 | 13 |
| ANEXO 8. PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM CRECHE, EM JANEIRO DE 2016 | 16 |
| ANEXO 9. 6. ^a REFLEXÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE..... | 18 |
| ANEXO 10. EXEMPLOS DE DOIS REGISTOS DA CRIANÇA LR | 20 |
| ANEXO 11. 4. ^a REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA I | 21 |
| ANEXO 12. RESUMO DA COMUNICAÇÃO APRESENTADA NO IISLBEI..... | 23 |
| ANEXO 13. PONTO DE SITUAÇÃO DO PROJETO (AVALIAÇÃO)..... | 24 |
| ANEXO 14. AVALIAÇÃO DOS MOMENTOS DE ROTINA (6 A 8 DE JUNHO DE 2016) | 27 |
| ANEXO 15. PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DO MF | 28 |
| ANEXO 16. NOMES, DATAS DE NASCIMENTO E IDADE DAS CRIANÇAS DA SALA VERMELHA | 37 |
| ANEXO 17. 13. ^a REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA II | 38 |
| ANEXO 18. 15. ^a REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA II | 40 |
| ANEXO 19. AUTORIZAÇÕES PARA OS PARTICIPANTES DO ENSAIO INVESTIGATIVO..... | 42 |
| ANEXO 20. GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 43 |
| ANEXO 21. CRITÉRIOS DEFINIDOS EM CADA EXPLORAÇÃO ORIENTADA..... | 44 |
| ANEXO 22. FOTOGRAFIAS DOS OBJETOS NATURAIS UTILIZADOS NO ENSAIO INVESTIGATIVO..... | 45 |
| ANEXO 23. TRANSCRIÇÕES DAS EXPLORAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO | 47 |
| ANEXO 24. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS TRANSCRIÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO..... | 59 |

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EI – Educação de Infância

JJ – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

AO – Assistente Operacional

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

IISLBEI – II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução ao relatório

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, e revela o meu percurso em três contextos distintos: Creche, Jardim de Infância I (rede privada) e Jardim de Infância II (rede pública), ao longo de três semestres, dois no ano letivo de 2015/2016 e um no ano letivo de 2016/2017.

Dividido em duas partes, na Parte I – Dimensão reflexiva, dá-se a conhecer o processo de aprendizagem vivido nos três contextos de PES (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II), refletindo-se sobre os vetores da Educação de Infância ao longo de três capítulos. No primeiro capítulo apresentam-se as aprendizagens mais significativas realizadas em contexto de Creche e a sua importância para a ação educativa. O segundo capítulo corresponde ao contexto de Jardim de Infância I e apresenta o percurso e as experiências aí realizadas. No terceiro capítulo dão-se a conhecer as vivências e as aprendizagens ocorridas no contexto de Jardim de Infância II.

Na Parte II – Dimensão investigativa, apresenta-se o ensaio investigativo desenvolvido no contexto de Jardim de Infância I. Neste estudo, procurou-se identificar as explorações de três crianças com seis anos de idade com diferentes materiais naturais. Organizada em quatro capítulos, no primeiro apresenta-se o lúdico enquanto forma de aprendizagem e os processos básicos da ciência (observação, classificação e comunicação). No segundo capítulo revela-se a metodologia utilizada e, no terceiro, apresentam-se e discutem-se os dados obtidos. No quarto capítulo apresentam-se as considerações finais, as limitações do estudo e fazem-se recomendações para estudos futuros.

Por fim, apresenta-se a conclusão do relatório, refletindo-se sobre as aprendizagens mais significativas e a sua influência no meu percurso como futura Educadora de Infância.

Parte I – Dimensão reflexiva

Ao iniciar o Mestrado em Educação Pré-Escolar sabia que esta seria uma nova fase de aprendizagem e de crescimento, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, pois iria estar diariamente com crianças que me testariam todos os dias. Sabia que queria aprender muito sobre tudo o que envolvia as crianças, permitindo-me ser no futuro uma Educadora de Infância que valorizasse as características e os interesses de cada criança.

No início deste percurso, tinha receio de não estar à altura ou de não conseguir dar resposta às necessidades das crianças, mas à medida que o tempo foi passando, percebi que todos os dias aprendia algo novo, havendo constantemente vontade de querer melhorar e aprender mais.

Ao longo de toda a PES houve sempre a necessidade de refletir semanalmente sobre os vetores da Educação de Infância (EI). Fazendo uma retrospectiva do vivido, posso afirmar que observei e vivenciei inúmeras situações que me levaram a aprender as especificidades da EI e incentivaram a procurar, pesquisar e refletir sobre diversas dimensões associadas à EI.

Procurando dar a conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem realizados com as crianças na Creche e no Jardim de Infância (JI) (I e II) e sobre o papel do Educador de Infância nestes contextos, esta Parte I está organizada em três capítulos: Capítulo I - Dimensão reflexiva em contexto de Creche; Capítulo II – Dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância I e Capítulo III – Dimensão reflexiva em Jardim de Infância II.

Capítulo I – Dimensão reflexiva em contexto de Creche

Para mim a Creche não me era totalmente desconhecida, visto já ter realizado uma Prática Pedagógica (PP), na Licenciatura em Educação Básica, no mesmo contexto, tendo já uma ideia do que era o trabalho em Creche quando iniciei esta PES. Mas cada experiência tem a sua novidade, o que me permitiu conhecer melhor o contexto, as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a aprender a planificar e intervir de acordo com as suas necessidades e interesses.

Esta primeira experiência em contexto de Creche, na PP III da Licenciatura em Educação Básica, permitiu-me realizar aprendizagens significativas que consegui transpor para esta PES. Deste modo, quando iniciei a PES, consegui focar-me logo em aspetos que já sabia que à partida eram importantes neste contexto, como o espaço e o tempo.

Neste capítulo revelo as aprendizagens mais significativas que fui realizando ao longo da PP (com base em diferentes tipos de documentação realizadas durante todo o processo, como as reflexões, planificações e avaliações), bem como a minha perspetiva do que é a Creche e qual o papel do educador neste contexto.

Centrar-me-ei nos pontos que considero mais importantes advindos desta PP que contribuíram para o meu processo de aprendizagem: o contexto e as minhas primeiras aprendizagens; o tempo em Creche; as interações estabelecidas em Creche; planificação e intervenção em Creche; avaliação em Creche e o educador reflexivo. Por fim, terminarei com algumas considerações finais que resumem a minha prática em Creche.

1. O contexto e as minhas primeiras aprendizagens

Esta PES realizou-se numa instituição de Ensino Particular, na zona de Leiria, com valências de Creche e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) tutelados pela Segurança Social com a valência de Jardim de Infância tutelado pela Direção Regional de Educação. Em conjunto com as famílias, pretendia-se promover o desenvolvimento global da criança, proporcionando um crescimento equilibrado e uma educação de qualidade.

Esta instituição privada era constituída por diversas infraestruturas, nomeadamente salas de atividades que davam resposta às necessidades de crianças de várias idades, desde os quatro meses (berçário) até aos dez anos de idade (salas de CATL).

O grupo de PES (eu e a minha colega) realizou a prática na **sala de 1 ano**, piso 0 da instituição que, no início do ano letivo, se encontrava organizada conforme a Figura 1. A sala apresentava uma zona de receção das crianças com cabides, perto da porta de entrada da sala (n.º 1); a zona do tapete, com espelhos, onde ocorriam vários momentos da rotina das crianças (n.º 2); uma zona com uma estante e rádio (n.º 3); uma zona com pufes (n.º 4); uma piscina de bolas (n.º 5); uma zona com uma estante acessível às crianças com brinquedos (n.º 6); uma mesa redonda (n.º 7); uma parede envidraçada e com portas para o espaço exterior da instituição (n.º 9); e uma parede com um placard (n.º 10). Da sala também faziam parte o fraldário (n.º 11), uma divisão que funcionava tanto de refeitório como de sala para a realização de algumas propostas educativas (n.º 12) e, ainda, uma varanda (n.º 13).

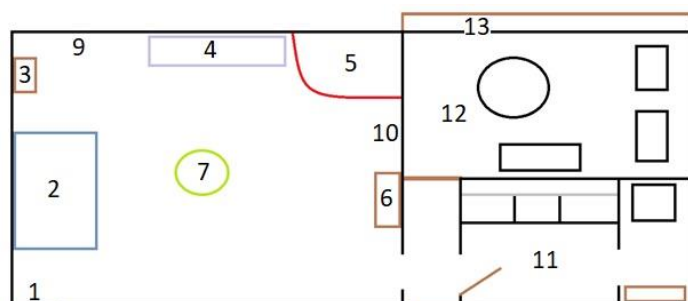


Figura 1 - Esquema da organização da sala 1 ano, piso 0, da instituição, em setembro de 2015

O **grupo de crianças** com quem realizei a PES era inicialmente constituído por dezasseis crianças, passando a quinze a meados de novembro. Deste grupo faziam parte nove crianças do género masculino e sete do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os vinte e um meses.

À medida que ia contactando e interagindo com as crianças do grupo, fui-me apercebendo dos seus interesses pelos animais, tanto em imitá-los como em reproduzir as suas onomatopeias; pelos jogos de encaixe (Fotografias 1, 2 e 3); por canções escutadas a partir de CDs, mas também cantadas.



Fotografia 1 - Criança LR a explorar um jogo de encaixe



Fotografia 2 - Criança BF a explorar um jogo de encaixe



Fotografia 3 - Criança YF a explorar um jogo de encaixe

Em setembro do ano letivo 2015/2016, no início da prática, quase todas as crianças comunicavam verbalmente, sendo que três delas já comunicavam através de frases

simples e as restantes diziam palavras soltas. No grupo, apenas três crianças não comunicavam de forma verbal. Todas as crianças interagem com os seus pares, no entanto, algumas pareciam já demonstrar preferências por alguns dos pares.

Ao longo da PES fui acompanhando o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e, por diversas vezes, senti a necessidade de pesquisar sobre o desenvolvimento humano, nesta etapa de vida, de modo a compreender e dar resposta aos seus interesses e necessidades. Num trabalho de pesquisa, realizado em grupo de PES, procurámos saber mais sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na faixa etária entre 1-2 anos. Neste trabalho, antes de aprofundarmos como é que esse processo ocorria percebemos que o desenvolvimento acontece em

todas as fases da vida, desde o momento da conceção do embrião até à fase do nascimento e ao longo da vida do ser humano. Pode dizer-se que o desenvolvimento é um processo que implica mudanças “progressivas, contínuas, cumulativas” que “resultam de uma crescente reorganização interna” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 34). São “mudanças que vão ocorrendo” no indivíduo, “na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento” (*idem*) (Trabalho de pesquisa acerca das características do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – Anexo 1).

Compreendi que o desenvolvimento faz parte da experiência dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, sendo um processo contínuo. Segundo Papalia e Feldman (2013) e Tavares *et al.* (2007), o desenvolvimento humano pode ser subdividido em três domínios: físico, cognitivo e psicossocial. O desenvolvimento físico diz respeito ao crescimento do corpo e do cérebro do indivíduo, incluindo as suas capacidades sensoriais, motoras e de saúde; o desenvolvimento cognitivo refere-se às capacidades mentais do ser humano, como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade; e o desenvolvimento psicossocial está associado às mudanças emocionais, de personalidade e relações sociais que o indivíduo estabelece com os outros.

O desenvolvimento humano é, então, um processo complexo que durante os três primeiros anos de vida se revela em transformações rápidas e variadas (Papalia & Feldman, 2013), indissociáveis dos processos de aprendizagem. Segundo Tavares *et al.* (2007, p. 108), aprendizagem é uma “construção pessoal” do ser humano “que se traduz numa modificação de comportamento”. A criança aprende através das relações que estabelece com as outras pessoas, crianças e adultos, e através das explorações do meio que a rodeia (Post & Hohmann, 2011).

Foi através da compreensão destes dois processos e da experiência na Creche que percebi quem é a criança. A criança, na Creche, deve ser livre para fazer as suas opções, tendo

capacidade para fazer escolhas, seja com quem, como, onde e ao que brincar. É um ser competente e autónomo, fazendo diversas tarefas sozinha, à sua maneira, não precisando que o adulto a ajude, apenas que lhe ofereça espaço para essa autonomia. Um exemplo desta sua competência foi visível nos momentos de refeição onde as crianças do grupo já se alimentavam sozinhas, mesmo que precisassem de alguma ajuda dos adultos para terminar a refeição, conseguiam fazê-lo praticamente de forma autónoma, umas vezes com a colher, outras com a mão, mas conseguiam alimentar-se, que era o mais importante. Através do vivido neste contexto compreendi que é importante que as crianças sejam consideradas autónomas, livres e competentes, aprendendo com base nas suas experiências.

Esta evidência veio corroborar o meu especial interesse pela Creche e pelas crianças mais pequenas, por me desafiarem e me mostrarem que tudo o que fazem significa muito. Quando me desloquei pela primeira vez à instituição, onde iria realizar a PES, senti-me receosa pela forma como iria ser recebida pelas crianças de 1-2 anos que, mesmo por serem tão novas, conseguem expressar-se e manifestar as suas opiniões, podendo mostrar alegria, medo, insegurança ou satisfação por conhecerem pessoas novas. Compreendia que a presença de dois novos adultos na sua sala poderia interferir um pouco com as crianças, mas também sabia que com o tempo se iriam adaptar a nós e nós a elas.

Nas primeiras semanas da PES senti dificuldades no processo de adaptação, visto que ainda não tinha “conquistado” a confiança das crianças. Ao observar a educadora e a assistente operacional (AO) do grupo na forma como agiam em diversas situações que ocorriam, fui aprendendo, também, como lidar com elas e como gerir, organizar e orientar o grupo. Como futura Educadora de Infância, compreendo que é dever do educador “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interacção física e verbal próximas” (Post & Hohmann, 2011, p. 52), o que deve acontecer principalmente nesta fase de adaptação em que as crianças frequentam pela primeira vez uma Creche. Neste contexto, eram cinco as crianças que frequentavam pela primeira vez a Creche/instituição e tudo lhes era novo e desconhecido.

Sendo a Creche um local de aprendizagem e desenvolvimento onde as crianças se devem sentir seguras e confiantes, era necessário que o ambiente lhes proporcionasse tudo o que precisavam para se sentirem bem. Dentro deste ambiente destaco a importância do

ambiente relacional entre os adultos. Numa das minhas reflexões neste contexto, refleti sobre o assunto e percebi que o espaço da Creche é entendido

“como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças, ao mesmo tempo que cumpre também uma função assistencial, devido à necessidade de os pais deixarem os seus filhos num local seguro durante o seu período laboral” (Eichmann, 2014, p. 13). Neste sentido, quanto melhor for a nossa interação, melhor as crianças se sentirão neste ambiente e, conseqüentemente, os pais também estarão mais seguros e confiantes (15.^a reflexão prática pedagógica em creche – Anexo 2).

Além do ambiente, também as relações que se estabelecem dentro do espaço da Creche são fundamentais e imprescindíveis para o funcionamento, bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O educador e o AO fazem parte do quotidiano das crianças na Creche, bem como os eventuais estagiários que por lá passam. Neste último grupo é onde eu me incluo e, tal e qual como as crianças, também nós nos devemos sentir seguros e confiantes de modo a permitir-nos desempenhar corretamente as nossas funções.

Logo nas primeiras semanas, quando chegava à sala, onde diariamente estavam aquelas crianças, sentia que era importante focar-me nas relações entre todos os intervenientes – as crianças, a educadora e a assistente operacional, de modo a criarmos laços de confiança, para depois conseguirmos usufruir de um quotidiano rico em aprendizagem para todos.

E, assim, partindo dos conhecimentos sobre as crianças (suas características e necessidades) e sobre o que era a Creche, destaco agora as aprendizagens realizadas sobre as diferentes dimensões pedagógicas (tempo, espaço, interações, planificação e papel do educador).

2. O tempo em Creche

Desde o primeiro dia no contexto de Creche que me apercebi que todo o tempo na sala tinha uma determinada dinâmica que fui compreendendo e tentando integrar-me nela. Esta dinâmica era a rotina das crianças, que começava com o acolhimento, seguindo-se um momento de brincadeira, as experiências educativas orientadas, o almoço, o repouso, o lanche, as brincadeiras novamente e, por fim, o tempo de despedida. O par pedagógico participava nesta rotina das 9h00 às 17h00, sendo que havia crianças que ficavam depois dessa hora, tendo elas uma rotina diferente.

Todo este tempo que a criança passa na Creche é organizado pelo educador, que desenvolve “um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011, p. 195). Deste modo, pretende proporcionar-

lhe diversas oportunidades de explorações (Freitas, 2016), promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para Zabalza (2001, p. 169), a organização de horários baseia-se na rotina do grupo e a mesma baseia-se na “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo”.

O momento de **acolhimento** é o momento em que a criança é deixada na Creche, pelos familiares, e é um momento de alguma angústia e tensão para a criança, podendo causar medo da separação e condicionar e interferir com os comportamentos das crianças e adultos, neste momento e ao longo do dia. Como tal, é importante que haja diálogo entre os intervenientes de modo a acolher a criança no ambiente da Creche. Também é importante haver troca de informação sobre o estado da criança enquanto esteve em casa, desde que saiu da Creche no dia anterior até ao seu regresso.

Ao longo da PES assisti a diversas situações em que as crianças chegavam à sala e era necessário fazer-se o acolhimento, sendo a educadora ou a AO presente que desempenhavam estas funções. Recordo-me de uma situação em que uma das crianças chegou ao colo da mãe e dirigiu-se à educadora que conversou com ela a fim de perceber se a criança tinha estado bem em casa e se era necessário algum cuidado especial, ao qual a mãe respondeu que estava tudo bem. Quando a educadora pegou na criança, esta começou a chorar. Aparentemente a criança sentia-se angustiada pela separação com a mãe, mas passado algum tempo, e em interação com os adultos e as crianças na sala, a criança acalmou e envolveu-se nos acontecimentos e nas interações que ocorriam na sala.

Foi importante para mim vivenciar estas experiências para aprender que o educador deve estar atento à criança durante e após o acolhimento, pois este pode ser um momento de ansiedade para ela que se vê afastada da família, provocando algum desconforto por não conseguir lidar com as suas emoções (Freitas, 2016). Cabe aos adultos presentes demonstrarem segurança e confiança à criança de modo a que possa estar bem durante o dia.

Para além do tempo de acolhimento, em cada dia existia um momento destinado à realização de **experiências educativas orientadas** propostas pelo educador ou pelos estagiários da sala. Neste tempo, pretendia-se proporcionar experiências ricas facilitadoras de aprendizagens que iriam contribuir para o desenvolvimento das crianças. Segundo Post e Hohmann (2011), o educador deve planear atempadamente as

experiências a proporcionar e, nesse planeamento, considerar a utilização de diversos materiais; respeitar as escolhas de cada criança sobre a utilização desses materiais; fazer comentários sobre as ações das crianças; interpretar essas ações e as interações entre crianças; e esperar que sejam elas a decidir o tempo de finalização da experiência.

No início deste processo formativo, valorizava mais o tempo destinado à experiência educativa orientada, tendo em conta o que planificava, e centrando-me na ação do educador (neste caso eu ou a minha colega). Felizmente, com o passar das semanas, fui aprendendo a focar-me mais nas crianças, pois elas devem ser o foco principal da experiência educativa e no tempo que cada necessita para experienciar aquele momento proporcionado. Neste sentido, ao longo da PES, verifiquei que se dermos espaço e tempo às crianças, elas comunicam connosco, mostrando-nos quando iniciar ou terminar determinada tarefa. Numa das experiências educativas proporcionadas ao grupo, em que se pretendia que as crianças explorassem esparguete colorido (Fotografias 4 e 5), observei a seguinte situação, da criança FF (20 meses):

O grupo tinha como principal objetivo que cada criança decidisse o seu tempo de exploração, como tal durante a exploração, a Filipa questionava a criança: “Já terminaste? Queres limpar as mãos?”. Em resposta à questão colocada, as crianças respondiam de diversas formas, umas diziam que não, outras aproximavam-se para limpar as mãos, e uma das crianças agarrou no pano e limpou as mãos sozinha, compreendendo-se que a criança já tinha terminado a sua exploração (13.^a reflexão prática pedagógica em creche - Anexo 3).

Nesta situação, a criança FF comunicou comigo, agarrando o pano e limpando as mãos (Fotografia 6), indicando que já tinha terminado a sua exploração. A meu ver este foi um aspeto bastante positivo para mim nesta experiência proporcionada ao grupo de crianças, visto que, além desta situação, outras crianças comunicaram comigo neste sentido.



Fotografia 4 - Criança FF no início da experiência educativa orientada



Fotografia 5 - Criança FF durante a experiência educativa orientada



Fotografia 6 - Criança FF no final da experiência educativa orientada

Em termos de **alimentação**, na Creche o almoço e o lanche eram momentos muito importantes no quotidiano das crianças, uma vez que o educador deve estar atento a questões nutricionais relativamente às crianças (Freitas, 2016). Por vezes, estes são também momentos de tensão para os adultos que as acompanham, nomeadamente quando as crianças recusam a comida.

Por diversas situações observei que as crianças não queriam comer certos alimentos, como a fruta e/ou o pão. Estes acontecimentos podiam dever-se a diversos fatores, fosse por motivo de doença, ou por simplesmente não quererem ou não gostarem de certo tipo de alimentos. Nestes casos cabe ao adulto analisar a situação, não devendo insistir, mas encorajar a criança. Quando não há nada que impeça as crianças de se alimentarem, o educador deve promover a sua autonomia e independência, ou seja, deve permitir-lhe que coma sozinha. Por vezes, como futuros profissionais de educação, “precisamos de reconhecer a oportunidade que cada refeição nos dá de observarmos e promovermos” a autonomia de cada criança (Brazelton & Sparrow, 2004a, p. 71), valorizando e planificando esses momentos.

A **higiene** é outro momento de grande importância para as crianças na Creche, onde se devem sentir seguras e cuidadas, quer seja na troca da fralda, no uso do bacio/sanita, lavagem de mãos e rosto, ou banho. A troca da fralda, em crianças mais pequenas, que ainda não utilizam o bacio, deve ser um momento em que o educador pode aproveitar e conversar “prazenteiramente com o bebé” (Brazelton, 2007, p. 502), podendo falar com a criança sobre as partes do corpo, ou outro assunto de relevância.

Em diversas situações da PES em que trocava a fralda a alguma das crianças tentava conversar e brincar com ela de modo a que se sentisse bem naquele momento como, por exemplo, questionando-a sobre as partes do corpo, sobre os outros à sua volta e/ou cantando com ela. Mesmo que seja um momento rápido, este pode ser transformado em aprendizagem para a criança.

À medida que cresce e se desenvolve, a criança ganha autonomia para realizar a sua própria higiene, começando pela ida ao bacio, aprendendo a controlar os esfíncteres. Nesta altura, por volta dos 1-2 anos de idade, os pais devem observar “os sinais de preparação da criança e saber quando devem iniciar o treino da higiene” (Brazelton & Sparrow, 2004b, p. 61). Esta informação deverá ser comunicada ao educador para que inicie o treino da higiene com a criança também na Creche. Os pais e o educador devem entender-se, nomeadamente em relação à motivação da criança para iniciar o treino da higiene (Brazelton & Sparrow, 2004b). Neste sentido, a criança é o centro deste processo, uma vez que é através dos seus comportamentos e ações que os adultos à sua volta percebem que ela está pronta a iniciar este treino. Ao longo da PES assisti a alguns destes momentos, em que houve diálogo entre pais e educadores para se iniciar este processo.

Num dos casos foi preciso perceber que a criança não estava preparada para tal; noutra situação a criança conseguiu controlar-se. Cabe ao educador observar os sinais da criança e ajudá-la em todo o processo, devendo este trabalho ser realizado em parceria com o contexto familiar.

O momento do **repouso** ou sesta, após o almoço, “proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 241), mas também para que elas estejam bem durante o resto do dia na Creche. Se a criança não conseguir descansar durante a sesta, irá manter-se menos desperta para brincar e aprender com as outras crianças e com os adultos. Deste modo, percebemos que é importante assegurar um repouso tranquilo e descansado ao grupo de crianças.

Como todas as crianças são diferentes, entendemos que os seus ciclos de sono característicos variam, não sendo iguais (Brazelton, 2007), podendo ser “mais ou menos parcial” (Gesell, 1979, p. 224), tendo em conta as necessidades de cada criança. Durante a minha PES houve vários momentos que me fizeram sentir um pouco receosa e com dúvidas, relativamente ao repouso das crianças. Evidencio de seguida um extrato de uma das reflexões sobre o assunto:

Na terça-feira na hora estipulada para o descanso após o almoço, sentei-me ao pé de uma criança para a tentar adormecer. Mas esta foi uma tarefa bastante árdua, a criança não queria manter-se deitada na sua cama, tentei explicar-lhe por algumas vezes, conversando com ela, que os seus pares estavam a dormir e que não gostavam de ser acordados por outras crianças e que precisava de descansar para poder brincar melhor da parte da tarde. Mas parecia que nada a acalmava. Chorou algumas vezes e eu, sem saber muito bem o que fazer, e numa estratégia para a acalmar, para não continuar a chorar e para não se levantar da cama, agarrei-a ao colo e aconcheguei-a, e ela até se manteve sossegada no meu colo por algum tempo. Após uns 5 minutos ao meu colo, mais calma, decidi colocá-la no seu catre. Ainda contra a sua vontade mantive-a deitada até finalmente adormecer. Esta foi uma situação que me deixou preocupada e sem saber o que fazer (8.ª reflexão prática pedagógica em creche – Anexo 4).

Após esta situação, tentei compreender as suas razões, se era por minha causa, ou se era por a criança ter dormido mais durante a noite, ou por outra razão. Esta é uma situação recorrente que por vezes não tem razão aparente e temos que aceitá-la. Torna-se difícil fazer com que a criança perceba que é importante manter-se na cama e que os seus pares precisam igualmente de descansar. Nestes casos, é importante mantermo-nos calmos de modo a não excitar ainda mais a criança, é preciso que ela compreenda que é um momento em que não deve existir brincadeira, pelo contrário, deve existir calma e serenidade, partilhada por todos os intervenientes.

Ao longo do dia existem diversos momentos em que as crianças têm espaço para **brincar** escolhendo as suas brincadeiras e com quem querem partilhá-las. Enquanto futura educadora compreendo a importância de o educador se mostrar disponível para observar e interagir com as crianças, auxiliando-as e/ou desafiando-as a outros tipos de brincadeiras e/ou explorações (Post & Hohmann, 2011).

Todos os dias na PES pude observar e participar em diversas brincadeiras das crianças, em alguns dos casos eram elas que me procuravam para brincar, outras vezes era eu que me aproximava delas e brincava com elas. Recordo-me de um momento em que duas crianças queriam um jogo de encaixe, uma das crianças tinha a maioria dos copos e a outra criança tinha dois deles, havia então um conflito na sala para resolver, porque cada uma delas queria retirar os copos à outra. Nesse sentido, e para estabilizar o ambiente da sala, aproximei-me de uma das crianças e disse-lhe que podiam brincar juntas. Peguei nas peças do jogo e comecei a construir uma torre, pedindo que as duas crianças se aproximassem e que à vez colocassem a peça seguinte. Esta foi a minha sugestão de resolução da situação entre as duas, que pareceu correr bem, porque à medida que a torre ia sendo construída, mais crianças se iam aproximando e queriam também elas participar. Considero que esta estratégia conseguiu desafiar as crianças para a construção da torre e para a resolução de problemas.

Todos os momentos abordados anteriormente fazem parte da rotina diária da criança na Creche, cabendo ao educador gerir esses momentos.

3. As interações estabelecidas em Creche

Na Creche são estabelecidas diferentes relações interpessoais, com vários intervenientes, sendo que todos trabalham e interagem tendo em conta um grupo de crianças. Durante a PES estabeleci diversas relações com as crianças, a educadora, a AO, a parceira da PES, além de outras educadoras e AO da instituição, interagindo com estes diferentes intervenientes em todos os momentos do dia. Ao longo do semestre fui refletindo sobre a importância de todas estas interações e o modo como elas influenciavam a minha ação educativa. Neste sentido, procurei saber mais sobre as interações entre a equipa educativa, adulto-criança, criança-criança, criança-objeto, assim como com a colega de PES.

Neste sentido, existe uma **equipa educativa** que é constituída pelos adultos que trabalham com e para um determinado grupo de crianças, ou seja, educador e assistente

operacional, bem como eventuais estagiários, como foi o caso desta PES, trabalhando em conjunto para favorecer aprendizagens e assegurar o desenvolvimento das crianças. Esta equipa desenvolve um trabalho em prol das crianças, estimulando a interação entre criança-criança, criança-adultos e criança-objeto, na qual estas adquirem aprendizagens. Como defendem Post e Hohmann (2011, p. 11), as crianças aprendem “através das relações que estabelecem com as pessoas”, mas também da comunicação com “os pais, familiares, pares e educadores”. Neste sentido, podemos dizer que as relações que as crianças estabelecem permitem-lhes desenvolver um relacionamento afetivo constante (Brazelton & Greenspan, 2006) com os seus adultos de referência.

Durante a minha PES compreendi a importância do trabalho colaborativo entre a educadora e a AO do grupo de crianças, bem como o trabalho desenvolvido pelo grupo de PES nesta colaboração. Todos estes intervenientes da equipa devem apresentar uma forte comunicação em todos os aspetos que sejam relevantes para as crianças. Neste sentido, destaco a relação e consequentes **interações estabelecidas com a colega de PES**, que enriqueceram o trabalho desenvolvido. Era ela que estava sempre presente, era a primeira pessoa a quem podia recorrer para pedir opinião, esclarecimentos e/ou ajudas.

Com o passar das semanas, verifiquei que a **relação com a educadora** era fundamental, uma vez que é ela que nos auxiliava nos momentos de intervenção, sendo “próxima” de nós, mas também ao longo de todo o dia, durante as interações com as crianças. A AO também era importante neste processo, na medida em que nos ajudava nas interações com as crianças, na forma de as cativar e de lhes despertar o interesse para as experiências que estavam a ser proporcionadas, visto que também ela conhecia o grupo de crianças. Numa das semanas de prática observei e refleti sobre a relação que nós, estagiárias, devemos criar com a AO de forma a ajudar no nosso desempenho. De seguida, ilustro um exemplo de uma situação destas, durante uma experiência educativa proporcionada:

A maioria das crianças reagiu bem às texturas do fato e até colaboraram de uma forma positiva, quando os convidámos a vestirem-se. Apenas uma das crianças chorou quando percebeu que tinha que se caracterizar como o Pai Natal. Tentei conversar com ela, mostrando-lhe o fato e dizendo-lhe que não fazia mal, mas que se não o quisesse vestir também não tinha problema. No entanto, e após a intervenção da assistente operacional, no sentido de incentivar a criança em causa a vestir o fato de Pai Natal, ela acabou por vesti-lo (11.ª reflexão prática pedagógica em creche – Anexo 5).

Nesta situação, percebi que a criança vestiu o fato, após incentivo da AO, mesmo após eu ter conversado com ela. Houve comunicação e interajuda entre os adultos que estavam próximos, com um objetivo comum: levá-la a, pelo menos, experimentar o fato. Compreendo que a criança tenha confiado mais na AO, que conhecia desde setembro,

comparativamente a mim. Esta foi uma situação que me fez sentir um pouco constrangida, porque não consegui ajudar a criança, mas que após a intervenção da AO senti-me mais aliviada. Este momento também foi importante para eu compreender que as crianças aprendem com todos os adultos da sala e ao longo do tempo confiam em todos eles.

Através desta PES e destes momentos de interação, percebi que cabe à equipa educativa

“estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as actividades que organizou com vista à prossecução dos objectivos que estabeleceu. Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular” (Formosinho & Machado, 2008, p. 12) (15.ª reflexão prática pedagógica em creche – Anexo 2).

Neste sentido, a equipa educativa deve “assegurar um crescimento harmonioso e saudável das crianças” (Oom, 2012, p. 13). Quanto melhor for a relação, a comunicação e a interajuda entre os elementos, melhor as crianças se sentirão naquele ambiente, sendo então uma mais-valia para elas.

Também dentro do ambiente da Creche e de cada grupo (crianças e adultos), as **crianças estabelecem interações com os adultos**, seja a educadora, a AO ou as estagiárias, como referi anteriormente, procurando confiar nesses adultos que têm à sua volta (Post & Hohmann, 2011), pois a presença do adulto ajuda as crianças a sentirem-se seguras (Fernandes, 2016). Para a criança se sentir protegida por aqueles adultos “é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e a subsequente compreensão pessoal do mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 14), ou seja, se o adulto apoiar a exploração da criança, esta sentir-se-á mais confiante para continuar e ir mais além dessa exploração.

As crianças sentem-se ligadas aos adultos e, por vezes, sentem-se também dependentes deles, seja na forma de se comportarem, de explorarem ou na forma de se expressarem. Cabe ao educador ajudar a criança a tornar-se autónoma nas suas escolhas e vivências naquele espaço, proporcionando “à criança o contacto com novas experiências de acordo com as intenções educativas” (Fernandes, 2016, p. 72). Sendo esta relação tão importante para a harmonia do ambiente educativo, o educador deve procurar “adaptar o seu estilo de interacção a cada criança individualmente” (Post & Hohmann, 2011, p. 69), de modo a conseguir dar resposta às mais variadas necessidades das crianças, fazendo algum tipo de diferenciação, pois as crianças não precisam do adulto ao mesmo tempo (umas querem brincar agora com o adulto, outras podem até se afastar do adulto e procurá-lo nouro momento).

Durante a PES fui observando as **crianças em interação com os pares** em diversos momentos da sua rotina, interagindo de diversas formas (Fotografias 7, 8 e 9).



Fotografia 7 - Crianças a dançarem juntas



Fotografia 8 - Crianças fazer uma torre com um jogo de encaixe



Fotografia 9 - Crianças a brincarem com uma bola

As crianças desde muito novas revelam interesse por outras crianças (Post & Hohmann, 2011), sendo que na Creche esta necessidade se destaca mais, uma vez que até à entrada na Creche a criança à partida não tem a possibilidade de contactar diariamente com um grupo de crianças da mesma idade, sendo a Creche considerada um local promotor de relações (Fernandes, 2016). O educador consegue observar que as crianças demonstram preferência por determinados pares (Post & Hohmann, 2011), ou por gostarem de partilhar as mesmas brincadeiras, ou por simplesmente gostarem daquela outra criança. Tal e qual como os adultos podem demonstrar preferência por outros adultos, também as crianças têm essa capacidade de demonstrar as suas preferências.

Segundo Post e Hohmann (2011, p. 258), o educador deve apoiar e ajudar “as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade”. Neste sentido, é importante o educador estar atento para apoiar estas interações das crianças com os outros, uma vez que estão a interagir socialmente, o que será positivo para o seu desenvolvimento a nível socioafetivo.

Além de se relacionarem com os adultos e com os seus pares, as **crianças interagem com objetos** em grande parte do dia, sejam objetos da Creche, como brinquedos, mobiliários (cadeiras, mesas), sejam objetos que trazem de casa (objetos de transição), que as fazem sentir-se mais seguras. Segundo Salomonde (1981), citado por Dias e Conceição (2014, p. 5), os objetos de transição “transmitem conforto e segurança à criança e permitem que haja um desenvolvimento do processo de separação da criança com a figura de vinculação, de forma saudável”, ou seja, a criança no momento de separação necessita de ter um objeto que a faça sentir-se segura. Na sala onde realizei a PES, as crianças levavam para a instituição os seus objetos de conforto, como fraldas de pano, chupetas, bonecos e almofadas, que as acompanhavam maioritariamente no momento de repouso.

Para além dos objetos de transição, as crianças podem interagir com os mais variados objetos explorando-os nas suas diversas formas, texturas, sabores, sons, fazendo assim uso dos sentidos – tato, visão, olfato, paladar e audição. Cabe ao educador organizar o espaço e os materiais de forma a criar oportunidades de aprendizagem às crianças, tornando-as autónomas e curiosas (Fernandes, 2016). Todos os objetos que utilizamos no dia a dia podem ser utilizados na Creche, sendo que

os materiais improvisados e simples, tais como molas de roupa, embalagens vazias, pedaços de pano resistente, bocados de corda pequenos e limpos, e outros materiais, são muitas vezes superiores aos brinquedos de fábrica mais pretensiosos. Os brinquedos devem, evidentemente, estar limpos, e devem ser de forma, tamanho e natureza tal que não possam trazer perigo aos olhos, aos ouvidos, ao nariz ou à garganta! (Gesell, 1979, p. 359).

Durante a minha PES neste contexto, observei por diversas vezes as crianças a explorarem diferentes objetos como, por exemplo, quando a criança LR (18 meses) brincava com carros que estavam na sala (Fotografias 10 e 11) no chão. Ainda nesse mesmo dia, mas mais tarde, agarrou noutro carro e brincou com ele em cima de uma mesa (Fotografia 12).



Fotografia 10 - Criança LR explora um objeto, no chão, junto da criança MF



Fotografia 11 - Criança LR explora um objeto no chão



Fotografia 12 - Criança LR explora um objeto em cima da mesa

No registo de avaliação realizado sobre o episódio referido, podemos ler o seguinte:

Descrição: A criança LR sentou-se perto de outra criança, a criança LR, agarrou e brincou com um carro que estava no chão, deslocando-o para trás e para a frente, num desses deslocamentos para a frente, deixou o carro seguir, para a frente, ficando a observá-lo a afastar-se. Pouco tempo depois, agarrou noutro carro e colocou-o em cima da mesa, que está na sala, movimentou-o para a frente e para trás, largando-o cada vez que ia para a frente, realizou esta ação por diversas vezes. **Interpretação:** A criança LR explorou alguns dos objetos presentes na sala (carros), por sua livre e espontânea vontade (desenvolvimento cognitivo); descobriu que se largasse os carros, quando os movimentava para trás e para a frente, que eles se mantinham em movimento (desenvolvimento cognitivo) (Registo de observação da criança LR – Anexo 6).

Compreendi que com um objeto as crianças podem fazer diversas explorações, em diversas zonas da sala, experimentando novas situações, como foi o caso da criança LR.

4. Planificação e intervenção em Creche

A partir da quarta semana de PES neste contexto, eu e a minha colega, experienciámos uma nova etapa neste nosso processo de desenvolvimento e aprendizagem no que concerne à Creche: planificação e intervenção. Para tal, sentimo-nos interessadas a fazer

algumas pesquisas neste âmbito, a fim de esclarecermos algumas dúvidas que tínhamos. A nossa principal dúvida era: *O que é planificar em Creche?*

Era importante pensar sobre o que seria planificar. Para tal, procurámos saber mais sobre este instrumento de trabalho realizado pelo educador, que deve partir das suas observações do grupo de crianças, com o objetivo de proporcionar momentos diversificados e ricos em aprendizagens. Estes momentos planificados podem ser tudo o que acontece ao longo do dia na Creche, como o acolhimento, as experiências educativas, o almoço, a higiene, o lanche, as brincadeiras e todas as transições entre estes momentos.

Segundo Portugal (2012, p. 13), “trabalhar de forma qualitativamente superior em Creche requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em Creche”, devendo partir das necessidades, preferências e das características das crianças.

Para planificarmos, numa primeira fase observámos as crianças, tentando conhecê-las melhor; numa segunda fase planificámos a rotina diária e experiências educativas que fossem ao encontro das suas características como crianças exploradoras, proporcionando diversas experiências; numa terceira fase implementámos essas planificações, intervindo durante o dia com as crianças. Estas três fases compõem o processo de observação-planificação-intervenção, que deve ser a base do trabalho desenvolvido pelo educador.

Enquanto grupo iniciámos este processo fazendo planificações utilizando apenas alguns dos tópicos que achávamos importantes englobar, como: contextualização (centrada em interesses do adulto); intencionalidades educativas (pouco objetivas); descrição da experiência educativa (muito centrada no adulto); e avaliação de uma criança (recorrendo a grelhas de avaliação) (Planificação em Creche em outubro de 2015 - Anexo 7). À medida que a PES ia avançando no tempo, fomos experimentando outras formas de planificar, englobando: contextualização (centrada em observações prévias dos interesses das crianças); intencionalidades educativas e competências da criança (descritivas tendo em conta o que era proposto); descrição da experiência educativa (centrada nas crianças); e avaliação diferente para crianças de diferentes idades, avaliando seis em diferentes experiências, avaliando a ação da mestrandia e as experiências educativas em si (Planificação semanal em Creche em janeiro de 2016 - Anexo 8). Deste modo, considero que evoluímos neste âmbito, centrando este instrumento mais nas crianças, conferindo-

lhe a flexibilidade pretendida, tendo em conta as crianças naqueles momentos, podendo ser adaptada tendo em conta as suas necessidades e características.

Ao longo do tempo senti algumas dificuldades, nomeadamente na forma de planificar estratégias adequadas para as crianças desta faixa etária e na forma de intervir de modo a envolvê-las nas experiências educativas propostas. Mas enquanto par pedagógico fomos refletindo e procurando ultrapassar estas dificuldades. No final, penso que chegámos a uma planificação adequada para aquele grupo, que era o pretendido no início da PES.

5. Avaliação em Creche

No seguimento do processo falado anteriormente (observação, planificação e intervenção), podemos acrescentar a avaliação, que nos permite compreender o que as crianças aprenderam com o que foi realizado, se foi o mais adequado, se foi realizado com as devidas estratégias, permitindo uma reflexão sobre o que podia ser realizado de forma diferente, se acontecesse noutra momento, noutra dia.

A avaliação era uma das dificuldades sentidas por mim e, como tal, precisava pesquisar mais sobre ela, uma vez que sabia que a avaliação era um processo complexo e importantíssimo para a Creche. Em grupo de PES sabíamos igualmente que tínhamos de procurar mais sobre o assunto para conseguirmos avaliar da forma mais adequada o grupo de crianças ao longo do tempo. Segundo Parente (2011, p. 6), “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de Creche”, como tal é importante que o educador observe a criança para mais tarde avaliar a qualidade do seu trabalho.

Neste processo de avaliação, os profissionais de educação “recolhem registos episódicos diários” (Post & Hohmann, 2011, p. 16), das crianças, diariamente, de modo a poderem avaliar e averiguar se se estão a desenvolver de acordo com o espectável. Ao longo das reflexões semanais refleti sobre a avaliação, visível no extrato seguinte:

a avaliação, que é um dos “processos chave” em qualquer contexto educativo, onde “todos aqueles que trabalham com crianças” podem e devem “fazer observações das crianças em actividade e registar o que elas fazem e dizem” (Fisher, 2004, p. 22), ou seja, qualquer indivíduo pode avaliar. A avaliação é uma etapa de um processo árduo que envolve também observação, planificação, intervenção e reflexão. Segundo Fisher (2004, p. 21), “um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes”, uma vez que a avaliação só é possível se previamente existir uma ação educativa tendo em conta uma planificação, onde esse “planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (*idem*) (6.ª reflexão prática pedagógica em creche – Anexo 9).

Ao longo desta experiência na Creche pude verificar e experimentar diversas formas de registos para a avaliação o que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento e aprendizagem como futura profissional.

Num determinado momento da prática em Creche, o grupo de PES estava a realizar três diferentes tipos de documentação/avaliação, sendo elas: a) Registo de avaliação semanal de uma criança, que originaria numa tentativa de construção de portefólio das experiências dessa criança; b) Grelhas de avaliação, com base nas experiências educativas propostas ao grupo de crianças; c) Documentação que seria exposta na instituição, geradora de diálogos com as famílias das crianças.

Os registos de avaliação e as grelhas de avaliação eram realizadas semanalmente de modo a que, após sua análise, conseguíssemos alterar a nossa ação educativa em função dos comportamentos e interesses das crianças. No início deste processo, as análises eram baseadas na descrição dos episódios ocorridos, mas com o passar do tempo, acrescentei a interpretação dos momentos comparativamente aos pressupostos teóricos, uma vez que é importante saber o que os autores dizem sobre os assuntos incluídos nos episódios que ocorriam (ver exemplos de dois registos da criança LR – Anexo 10).

A documentação exposta (Fotografia 13) foi uma súmula das aprendizagens das crianças relativa aos três meses de contacto com o grupo de crianças, de outubro a dezembro de dois mil e dezasseis. Através desta documentação, o grupo de PES realizou um documento com duas questões (Quadro 1 e Fotografia 14) para os pais das crianças, e recebemos algumas respostas de quatro mães.

Quadro 1 - Questões colocadas e respostas das famílias às questões

| | |
|---|--|
| Qual a sua opinião sobre as experiências desenvolvidas com as mestrandas, em parceria com a educadora? | <i>“sinto um desenvolvimento exponencial da MS, uma alegria na realização de tarefas e um interesse acrescido em todas as actividades” Mãe da criança MS</i> |
| | <i>“a colaboração [...] foi muito positiva” Mãe da criança YF</i> |
| | <i>“as atividades têm um saldo muito positivo, com ótimos projetos” Mãe da criança MA</i> |
| | <i>“as experiências desenvolvidas têm sido muito positivas” Mãe da criança Q</i> |
| Considera que contribuíram para o desenvolvimento das crianças? De que forma? | <i>“sim. O contacto com outras educadoras é sempre enriquecedor e nota-se que a MS desenvolveu muito a nível motor, na linguagem” Mãe da criança MS</i> |
| | <i>“sem sombra de dúvidas, nomeadamente ao nível da socialização” Mãe da criança MA</i> |
| | <i>“penso que sim. Com jogos e atividades divertidas conseguiram despertar o interesse e a vontade da MB em aprender coisas novas e mostrar em casa o que tinha aprendido” Mãe da criança MB</i> |
| | <i>“claro que sim: porque com todas as atividades que fizeram com a YB nas fotos nota-se bastante feliz, atenta e interessada” Mãe da criança YB</i> |

Através da análise das respostas dadas, compreendi que os pais consideraram que a colaboração das estagiárias com a educadora foi “muito positiva”, contribuindo

positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, pois todas as mães referiram notar algumas dessas aprendizagens nos seus filhos.



Fotografia 13 - Documentação exposta



Fotografia 14 - Documento deixado junto da documentação exposta

Com a utilização destas documentações/registo de avaliação procurámos que nos dessem informações para podermos atuar e intervir junto das crianças, de modo a perceber se seriam estratégias mais adequadas, contribuindo para o meu desenvolvimento e aprendizagem a todos os níveis.

6. Educador reflexivo

Ao longo de toda a PES fui tentando refletir sobre todos os aspetos que me suscitavam interesse e curiosidade, partindo da observação de situações reais que ocorriam, de modo a compreender melhor o porquê de acontecerem ou a forma de agir perante elas. Segundo Ackerman (1993), citado por Serrazina e Oliveira (2002, p. 285), “um prático reflexivo é aquele que consistentemente tenta que cada decisão que toma faça parte de um processo de aprendizagem e crescimento contínuo por conscientemente olhar para as suas consequências”, ou seja, um educador deve sempre procurar refletir, pois só assim saberá analisar e tornar este processo de aprendizagem mais real e produtivo.

Ao longo do semestre foram várias as formas de reflexão, desde reflexões escritas individuais (semanalmente) e em grupos (em alguns momentos, com base em seminários); reflexões orais com a colega de PES, com a educadora cooperante, com a professora supervisora e ainda em momentos conjuntos com outras colegas e com a professora supervisora. Todos estes momentos me fizeram compreender que a ação educativa depende do contexto em que estamos e que diverge em função dos nossos referenciais, sendo importante refletir para alargar o leque de aprendizagens.

É com estes momentos de reflexão que conseguimos perceber qual o caminho que estamos a percorrer e se temos que mudar o rumo das nossas ações. Considero ainda que apesar de ter refletido muito, preciso de fazê-lo ainda mais, de forma a tornar este processo mais autónomo e consciente.

7. Considerações finais sobre a prática em Creche

De uma forma geral, considero que ao longo deste semestre aprendi muito, tanto como futura profissional de educação, como a nível pessoal. Compreendi a importância das relações que se estabelecem com todos os intervenientes, seja a colega de PES, a educadora cooperante, a AO, a professora supervisora da PES, e acima de tudo, com as crianças. Percebi, ainda, a importância de planificar e de avaliar em Creche.

Realizei ainda aprendizagens sobre a importância da Creche e o papel que ela desempenha na vida das crianças e daqueles que as rodeiam, como o educador, o AO e os seus familiares. Segundo Azevedo (2011, p. iv), “a creche desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança”, uma vez que é quando a criança se inicia no contexto de ensino educativo, ainda que em idade precoce, é quando os pais sentem a necessidade de colocar a criança num meio diferente, onde contactará com outras crianças e onde lhe serão proporcionadas experiências educativas que não teria acesso no contexto familiar a que estava habituada. Assim, percebi que o ambiente da Creche é “muito importante” (Brazelton, 2007, p. 502) para a criança, uma vez que é onde vive as suas primeiras experiências, é onde inicia o seu percurso escolar.

Porém nem tudo foi fácil. Passei por diversas dificuldades que fui tentando superar e de forma geral acho que consegui, na medida em que procurei retirar aprendizagens através das experiências vividas. As maiores dificuldades sentidas dizem respeito à planificação, nomeadamente na forma de adequar as estratégias ao grupo de crianças, realizando experiências educativas que fossem ao encontro das suas necessidades e também em envolvê-las na realização das experiências; e, ainda, na avaliação, na medida em que no início da PES apenas conhecia uma forma de avaliar as crianças, e hoje, no final, conheço outras formas de avaliar.

Todas estas dificuldades foram ultrapassadas e superadas de alguma forma, sabendo que ainda poderei melhorar no futuro.

Este mestrado foi constituído por três práticas pedagógicas distintas, sendo que apenas esta foi realizada em contexto de Creche, as restantes foram realizadas em jardim-de infância. Como tal, e apesar de serem contextos diferentes, considero que, tal como as crianças, parti daquilo que já sabia para as PES seguintes. Consciente de que havia que

aprofundar os conhecimentos e adequá-los aos novos contextos fui fazendo o restante caminho procurando superar as dificuldades sentidas neste semestre.

Capítulo II – Dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância I

Este foi o meu primeiro contacto com o Jardim de Infância e, como tal, não tinha uma perspetiva totalmente formada sobre este contexto, mas sabia que algumas das dimensões da Creche seriam transversais ao JI.

Neste sentido, revelo algumas das aprendizagens realizadas ao longo do semestre, bem como a minha perspetiva do que é o JI, as suas dimensões pedagógicas e o papel do educador neste contexto, baseando-me nas vivências e reflexões realizadas.

Centrar-me-ei nos aspetos que considero mais importantes que contribuíram para o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem como futura Educadora de Infância, sendo eles: o contexto e as minhas primeiras aprendizagens; planificação e intervenção em Jardim de Infância; avaliação em Jardim de Infância e considerações finais sobre a prática em Jardim de Infância I.

1. O contexto e as minhas primeiras aprendizagens

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido neste semestre, foi importante conhecer e compreender melhor o contexto onde estava a realizar a PES, como tal foi imprescindível saber mais sobre cada uma das crianças do grupo, uma vez que já conhecia a instituição por ser a mesma onde realizei a primeira prática, em contexto de Creche.

O grupo de PES realizou a prática numa sala (*sala vermelha*), com crianças maioritariamente de cinco anos de idade. Além das vinte e seis crianças, faziam parte da sala duas assistentes operacionais e a educadora de infância, que trabalham em equipa educativa em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de cada uma das crianças.

No início da PES, a *sala vermelha* estava conforme Figura 2, apresentando uma zona de receção das crianças com um placard de marcação de presenças e uma estante de arrumação dos portefólios (n.º 1); a zona do tapete, onde ocorriam vários momentos da rotina das crianças (n.º 2); estantes para arrumação de materiais e brinquedos, acessíveis às crianças (n.ºs 3 e 5); parede com janelas com vista para o espaço exterior da instituição (n.º 4); parede com um placard de cortiça com várias funções (n.º 6); zona com cinco mesas de trabalho (n.º 7); secretária de trabalho (n.º 8); uma zona com um armário de arrumação e um lavatório (n.º 9); parede com armário e diversas gavetas para os pertences das crianças (n.º 10); zona com armários com cabides para os pertences das crianças (n.º

11); corredor de acesso às salas de atividades (n.º 12); casa de banho comum às crianças da *sala vermelha* e da sala amarela (n.º 13).

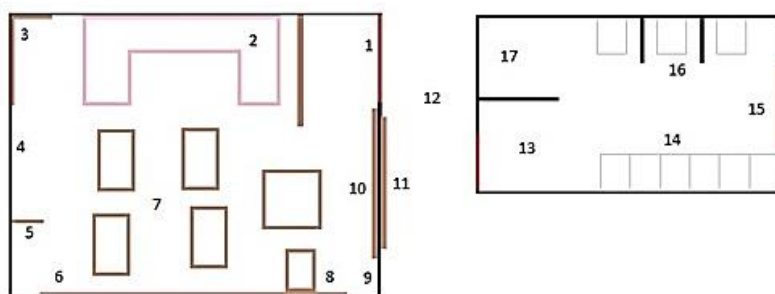


Figura 2 - Esquema da organização da sala vermelha, da instituição, em fevereiro de 2016

O **grupo de crianças** com quem realizei a PES era constituído por vinte e seis crianças, das quais dezoito eram do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. No início da prática, em fevereiro de dois mil e dezasseis, duas das crianças tinham quatro anos, seis tinham seis anos e as restantes dezoito tinham cinco anos de idade.

Das vinte e seis crianças oito frequentavam terapia da fala e uma das crianças tinha paralisia cerebral espástica bilateral esquerda, apresentando algumas limitações motoras e dificuldades a nível de destreza manual e dificuldade na expressão da linguagem oral. Esta criança necessitava de acompanhamento e apoio individualizado em algumas das tarefas do seu dia, mas na sala de atividades era autónoma na escolha das suas brincadeiras e na escolha dos pares com quem brincar, tal como as outras crianças.

À medida que fui contactando e interagindo com as crianças do grupo fui-me apercebendo dos seus interesses e das suas preferências em brincar com jogos relacionados com as ciências (Fotografia 15), em brincar no espaço exterior - jardim da instituição, em questionar, pesquisar e realizar experiências sobre tudo o que as rodeava (Fotografia 16) e em realizar desenhos livremente (Fotografia 17).



Fotografia 15 - Crianças a explorar um jogo de ímanes



Fotografia 16 - Crianças a pesquisar através da realização de uma experiência



Fotografia 17 - Crianças a desenharem livremente

Uma vez que estava numa sala de jardim de infância com crianças maioritariamente de cinco anos, era imprescindível, conhecer e perceber como se desenvolvem as crianças

nesta idade. Para Papalia e Feldman (2013, p. 37), o desenvolvimento físico diz respeito ao “crescimento do corpo, e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde”. A criança com cinco anos desenvolve diversas atividades com flexibilidade e rigor, a motricidade grossa e fina evolui substancialmente e nota-se um aperfeiçoamento do traço escrito (Tavares *et al.*, 2007), quando comparadas com crianças mais novas. A nível cognitivo, a criança em idade pré-escolar insere-se no estágio pré-operatório, nomeadamente no pensamento intuitivo, evidenciando uma forma de “pensamento mais subjectiva, imediata e directa” (Tavares *et al.*, 2007, p. 54), verificando-se que o desenvolvimento da linguagem evolui de forma substancial, através do aumento do vocabulário (Tavares *et al.*, 2007; Papalia & Feldman, 2013). Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, é nesta idade que a “criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu auto-conceito” (Tavares *et al.*, 2007, p. 55), uma vez que se desenvolve a nível das emoções, da sua personalidade e das relações sociais que estabelece com os outros (Papalia & Feldman, 2013).

Tendo em conta que esta PES foi a minha primeira experiência com crianças de Jardim de Infância, senti-me ansiosa e receosa. Não sabia como desempenhar o meu papel, não sabia como iria ser recebida pelas crianças, como me iriam respeitar, como seriam as interações e as relações com elas. Mas sabia que todos esses receios me faziam querer estar à altura deste desafio. Tentei manter-me sempre com uma atitude positiva, uma vez que esta seria uma experiência rica em novas aprendizagens e novos conhecimentos, estando disponível para aprender com as assistentes operacionais, com a educadora do grupo, com a colega da PES e, principalmente, com as crianças.

Após todos os receios iniciais, eu e minha colega de PES, fomos muito bem recebidas por todos os intervenientes da *sala vermelha*. Os adultos mostraram-se logo dispostos a ajudar-nos em tudo o que fosse necessário, algumas das crianças mostraram-se interessadas e curiosas em nos conhecerem e outras mantiveram-se um pouco distantes pois, afinal éramos, duas “estranhas” que acabávamos de chegar ao seu espaço.

Nas primeiras semanas, apesar de algumas crianças ainda se mostrarem distantes de nós, fomos conhecendo cada vez mais e interagindo nos diversos momentos da rotina, o que nos permitiu chegar a todas as crianças. Considero que era importante as crianças perceberem qual o nosso papel na sala, uma vez que estávamos ali para as ajudar, fazendo

parte do seu processo de aprendizagem, tal como os pais e professores o fazem (Tavares *et al.*, 2007). Sabíamos que a presença do par pedagógico na sala era uma mudança na rotina diária e, como tal, era preciso que nos habituássemos uns aos outros, para facilitar todo o processo. Para tal, quando cheguei à sala privilegiei as relações, principalmente, com as crianças, com o objetivo de elas me conhecerem melhor e eu a elas. Deste modo elas podiam confiar em mim, pois eu estava ali para as ajudar a realizar aprendizagens, que contribuiriam para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos únicos.

Sendo este um contexto novo para mim, estava apreensiva e ao mesmo tempo preparada para realizar aprendizagens sobre qual o papel do educador no Jardim de Infância e sobre como interagir com crianças destas idades. Já tinha em Creche ganho outro entendimento sobre a criança e a sua infância e, neste contexto de jardim de infância, percebi a importância de as crianças terem um papel ainda ativo no seu processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1978), citado por Tavares *et al.* (2007, p. 54), “a criança é um interveniente activo nas aprendizagens que realiza”, não adquirindo “apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua” (Tavares *et al.*, 2007, p. 51).

Ao longo desta PES e, conseqüentemente, da prática realizada em Creche, percebi que a observação é um processo importantíssimo na vida de qualquer educador de infância, sendo “um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 32). É importante que o educador observe cada criança do grupo de modo a conhecer “as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25), de forma a adequar a sua ação educativa e todo o processo educativo que envolve as crianças.

Este processo de observação, realizado durante as primeiras semanas que estive no Jardim de Infância, permitiu-me, posteriormente, planificar com intencionalidade educativa experiências educativas a propor ao grupo. A maioria do tempo que estava na *sala vermelha* tinha uma folha ou caderno no bolso, de modo a sempre que observasse algo que poderia ser importante, anotar, de forma a ser rigorosa na recolha dos dados observáveis, hábito que adveio da prática realizada em Creche.

Com esta maior consciência da importância da observação e com o entendimento do papel ativo da criança no seu processo educativo, fui conquistando as aprendizagens que a seguir apresento.

2. Planificação e intervenção em Jardim de Infância

No início da PES, o par pedagógico tinha como principal objetivo observar e compreender o contexto e as crianças, para mais tarde começar a intervir, planificando o dia a dia, isto é, a rotina diária. É o educador que concebe e desenvolve o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-lei n.º 241/2001), tendo em conta as necessidades e características das crianças do grupo.

Numa fase inicial de planificação e intervenção, eu e a minha colega intervimos em conjunto para nos podermos apoiar uma na outra e facilitar o envolvimento das crianças, pois sendo duas a estar atentas ao grupo conseguiríamos dar-lhes facilmente o apoio que necessitavam. A partir da terceira semana, começámos a intervir de forma individual e rotativa, sendo que as planificações eram pensadas e realizadas pelo par, em conjunto.

Na segunda semana de PES, em abril, iniciámos uma nova experiência, a utilização de uma metodologia nova para nós, enquanto futuras educadoras – Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Esta metodologia centra-se nos interesses das crianças, onde é importante que as aprendizagens sejam centradas em problemas “importantes e próximos do quotidiano das crianças” (Barbier, 1991, citado por Castro & Ricardo, 2003, p. 14). Uma vez que as crianças se interessavam pelos planetas e pelo sistema solar, demos início a um novo percurso formativo recorrendo à MTP e seguindo o interesse das crianças pelas ciências (Fotografia 18).



Fotografia 18 - Momento em grande grupo, início da metodologia de trabalho por projeto

Podemos perceber como se iniciou a MTP através do seguinte excerto:

Começámos a semana partindo do interesse das crianças pelos planetas e relacionando-os com água. Através dos seus conhecimentos sobre os planetas, mais precisamente sobre o Planeta Terra, denominado por “planeta azul”, falámos sobre as diferentes formas e dos locais onde podemos encontrar água na Terra. As crianças mostraram-se bastantes interessadas, participativas e empenhadas em saber mais coisas sobre a água, iniciando-se o projeto sobre a água (4.ª reflexão em jardim de infância I – Anexo 11).

Esta metodologia é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses” das crianças (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 49). Partindo dos interesses das crianças pela água, elaborou-se um plano com as crianças que continha quatro questões orientadoras: *o que vamos investigar?*; *com quem vamos investigar?*; *como vamos investigar?*; e *que materiais precisamos?*. Começou, assim, o projeto, denominado pelas crianças, *A água da sala vermelha*. Esta primeira etapa corresponde à Fase I – Definição do problema (Vasconcelos, *et al.*, 2012).

Em todo o processo, que se estendeu até o final da nossa PES, em junho de dois mil e dezasseis, as crianças desempenharam um papel ativo na construção do seu processo educativo (Ministério da Educação, 1997) na realização de todas as experiências educativas, planeadas pelo par pedagógico, mas pensadas pelas crianças, “capazes de elaborar uma estrutura de pesquisa que será mais sofisticada, quando são capazes de fazer perguntas, de formular hipóteses, de encontrar formas de experimentação e de verificação das próprias hipóteses” (Bonilauri & Mori, 2013, p. 51), ou seja, foram elas que estipularam as hipóteses que queriam testar, cabendo ao par pedagógico orientar todo o trabalho, ajudando em tudo o que fosse necessário. Em alguns momentos as experiências educativas eram realizadas em grande grupo, outras em pequenos grupos (o grande grupo foi reorganizado em quatro pequenos grupos, face às necessidades e os interesses das crianças em determinado momento). A utilização dos pequenos grupos tornou-se uma vantagem para a concretização do projeto, uma vez que esta estratégia “leva ao confronto das produções, dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas, das pistas a explorar” (Castro & Ricardo, 2003, p. 14), favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem de novos conhecimentos e saberes.

A Fase II do projeto, que segundo Vasconcelos *et al.* (2012) diz respeito à Planificação e desenvolvimento do trabalho, compreendeu além da organização dos grupos de trabalho, a definição das questões de investigação. Cada grupo reuniu e definiu as suas curiosidades em forma de questões de modo a orientar o processo de descoberta.

A terceira etapa do projeto, Fase III – Execução (Vasconcelos, *et al.*, 2012), iniciou-se com a procura de informações para responder às questões delineadas na fase anterior. Nesta fase, as crianças da *sala vermelha* pesquisaram através de livros e através da Internet as respostas às suas questões. Tendo em conta os seus interesses e curiosidades

realizaram-se diversas experiências relacionadas com a água e os seus estados físicos, para que as crianças se sentissem mais motivadas e empenhadas na realização do projeto.

Nesta fase procurámos incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças (Decreto-lei n.º 5/97), uma vez que a educação pré-escolar deve ser suplemento da ação educativa da família da criança, devendo escola e família trabalhar em cooperação (Decreto-lei n.º 46/86). Assim, houve uma mãe que participou no projeto partilhando os seus conhecimentos, como professora de ciências, realizando com as crianças experiências educativas com carácter lúdico para que as crianças pudessem realizar novas aprendizagens a brincar (Ministério da Educação, 1997).

Neste âmbito, a mãe do AM (5 anos) realizou jogos e algumas experiências com as crianças (Fotografia 19), em grande e pequenos grupos, de modo a aumentar-lhes o gosto e a curiosidade pelas ciências e pela água. No final do dia, com base na participação desta mãe, houve tempo para as crianças refletirem sobre as aprendizagens concretizadas através da realização de desenhos. As aprendizagens realizadas, escritas por um dos adultos, foram afixados no placard do projeto da água (Fotografia 20).



Fotografia 19 - Mãe professora de ciências a realizar uma experiência com um pequeno grupo de crianças



Fotografia 20 - As aprendizagens das crianças após a vinda da mãe professora de ciências

A realização deste projeto, segundo MTP, foi uma mais-valia para mim, uma vez que compreendi que as crianças têm capacidades para realizar aprendizagens segundo os seus interesses, mas também são capazes de perceber e refletir sobre as suas próprias aprendizagens. Neste sentido, na última fase do Projeto, Fase IV – Divulgação/avaliação (Vasconcelos, *et al.*, 2012), conversámos com as crianças sobre as aprendizagens realizadas sobre o projeto, de modo a levá-las a refletir e a enunciá-las, para que pudessem ser registadas. Estes registos foram associados a desenhos realizados pelas crianças, sobre o que aprenderam durante o projeto *A Água da Sala Vermelha*, e foram expostos, como forma de divulgação, no corredor da instituição (Fotografia 21). Este local foi escolhido de modo a que toda a comunidade educativa pudesse observar e compreender as aprendizagens realizadas pelas crianças (Fotografia 22), confirmando a fase da divulgação desta MTP.



Fotografia 21 - Desenhos e aprendizagens das crianças durante o Projeto



Fotografia 22 - Exemplo de um dos desenhos sobre as aprendizagens

Ainda sobre a divulgação do projeto, cada um dos quatro grupos então formados, decidiu uma forma de partilhar o trabalho desenvolvido com os outros através da realização de folhetos de sensibilização para as questões da poluição, da dramatização de uma história criada pelas crianças, da realização de um vídeo sobre algumas das aprendizagens ao longo do processo e a construção de uma maquete representativa de uma ETAR.

Relativamente à avaliação do projeto, em grande e pequenos grupos conversámos com as crianças de modo a sintetizar todo o processo ocorrido e também houve espaço e tempo para a realização de desenhos sobre algumas das aprendizagens adquiridas sobre a água. Através destas duas formas de avaliação do projeto, pudemos concluir que algumas aprendizagens dizem respeito ao estar em grupo, à partilha de ideias e saberes com o outro e à cooperação entre pares e/ou adultos. Destaca-se, ainda, como aprendizagem o ciclo da água, o símbolo químico da água, as questões da poupança e as formas e tipos de nuvens, entre outras aprendizagens referidas pelas crianças.

Como futura educadora, considero que aprendi muito durante este processo, mas também tenho noção que se realizasse outro projeto partindo do assunto “água”, o resultado final não seria o mesmo, pois tudo depende das crianças, que são o centro de todo o projeto, orientando tudo o que acontece. Compreendi que é possível planificar através dos interesses das crianças, estando mais atenta e desperta para estas questões e para esta metodologia.

Este projeto foi apresentado no II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (IISLBEI), que decorreu em Braga, nos dias quatorze e quinze de julho de dois mil e dezasseis, com o título: *Curiosidades sobre água: traços de um projeto percorrido com crianças* (Resumo da comunicação apresentada no IISLBEI – Anexo 12). Esta comunicação pública permitiu-nos enriquecer o nosso trabalho e desafiar-nos a fazer mais projetos, segundo MTP. A partilha com outros profissionais de educação foi importante, pois considero que deve haver partilha no que o educador faz, permitindo-lhe ouvir

sugestões sobre o trabalho desenvolvido, mas também ouvir trabalhos desenvolvidos por outros profissionais que poderão contribuir para melhorar a sua ação educativa.

3. Avaliação em Jardim de Infância

A par do processo de planificação e intervenção, existe também a avaliação, que nos permite regular o que estamos a realizar com as crianças, se é o mais adequado e se a nossa função como educador está a ser bem concretizada. No fundo a avaliação é “uma componente essencial do processo educacional” (Parente, 2015, p. 29), porque avalia todas as suas dimensões, nomeadamente o tempo e o espaço em que ocorrem e as ações das crianças e dos adultos, de modo a adequá-las a futuras intervenções.

No início da PES tentámos avaliar como na Creche, ou seja, escolhíamos duas ou três crianças, definíamos parâmetros a avaliar e observávamos, registávamos e, posteriormente, interpretávamos esses dados. Ao longo do tempo, fomos percebendo que essa forma de avaliação não esclarecia muito sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e tentámos procurar outras formas de avaliação que o fizessem.

Cada um dos elementos do par pedagógico seguiu lógicas diferentes, o que faria todo o sentido, uma vez que estávamos a trabalhar de formas diferentes com as crianças, o que não implicava necessariamente, os mesmos modos de avaliação. No meu caso, numa primeira fase, registei as curiosidades das crianças, no âmbito de MTP, que orientariam a fase seguinte, em que iniciámos a procura por respostas. Estas questões e respostas eram sempre registadas numa folha/caderno, que fazia parte do dossier do Projeto. No decorrer do Projeto sentia que não estava a avaliar as crianças e o projeto de forma produtiva, sentindo necessidade de realizar alguns “pontos de situação”, em jeito de avaliação, que me davam indicações sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido com as crianças (Ponto de situação do Projeto (avaliação) – Anexo 13). Ao longo do tempo de duração do projeto, fomos utilizando também grelhas de observação que nos ajudavam a completar a avaliação das crianças nestes momentos.

À medida que o semestre se ia desenrolando, pensávamos, enquanto par pedagógico, que não estávamos a usufruir da dimensão de avaliação na integra. Neste sentido, percebemos que nos estávamos a focar apenas nas experiências educativas propostas e estávamos a descuidar a avaliação da rotina, que é algo que acontece todos os dias, e que também nos dá indicações sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim, em par

pedagógico, observávamos, conversávamos, registávamos e, posteriormente, interpretávamos os dados recolhidos em diferentes momentos da rotina, pois estas são informações que permitem igualmente ao educador avaliar o ambiente educativo, bem como

a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças (Circular n.º 4/2011).

Neste sentido, na última semana de PES, procurámos estar atentas a alguns dos momentos da rotina, que podemos verificar no seguinte excerto:

No momento de acolhimento e em todos os momentos de brincadeira livre do dia, as crianças mostram diferentes preferências, algumas preferem brincar com os seus pares dentro da sala, fazendo jogos, escrevendo e desenhando ou conversando com os seus pares; na rua, as crianças jogam à bola, andam de triciclo, descem no escorrega, brincam a fazer cambalhotas no ferro. Relativamente à questão do arrumar, as crianças ainda oferecem alguma resistência quando lhes pedimos para arrumar, demorando algum tempo a fazê-lo. Quando brincam com alguma coisa, por vezes de forma voluntária arrumam-na, mas por outras vezes não o fazem, apenas quando solicitados (Avaliação dos momentos de rotina (6 a 8 de junho de 2016) – Anexo 14).

Se a PES se prolongasse mais, a partir destas informações poderíamos ter planificado momentos para observar melhor estas situações e, eventualmente, planificar uma ação educativa mais centrada nestas observações.

Em todo o processo educativo, é importante que o educador defina e desenvolva “um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as conceções de educação, com a imagem criança, e de ensino e aprendizagem, em que acredita” (Parente, 2015, p. 30), ou seja, nem todos os educadores devem seguir as mesmas formas de avaliação em todos os momentos, pois estas diferem de educador para educador, como aconteceu entre o par pedagógico, e o que é viável num grupo de crianças, pode não ser o mais aconselhável em outro grupo, ou o que é viável num tempo pode não ser no outro tempo!

Dando continuidade ao desafio feito em Creche de elaborar um portefólio, ao longo do semestre fui elaborando um registo de ocorrências de duas crianças. Mais tarde esses registos resultaram na tentativa de construção de um portefólio para cada uma delas, revelando as suas aprendizagens ao longo da minha passagem pela *sala vermelha*. Esta forma de avaliação é um processo que permite registar as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011), de um determinado contexto educativo. Após a escolha das crianças (MF, 5 anos, e SQ, 4 anos), propus aos pais escreverem um texto onde retratassem o filho, de modo a incluir no produto final. Esta decisão teve por base que a comunicação entre escola e família pode ser vista como “um ponto de encontro,

síntese e comunicação relativamente às famílias; um dos instrumentos e linguagens possíveis para informar, partilhar e confrontar-se com outros sujeitos” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 144), ou seja, esta forma de avaliar pode fazer a ponte de ligação entre estes dois meios, relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Após todas as evidências recolhidas, analisadas e estruturadas, enviei um exemplar do portefólio (Portefólio de aprendizagens do MF – Anexo 15) aos pais de modo a que eles pudessem observar o que realizei da criança, uma vez que o portefólio é visto como uma “possibilidade prática para reunir e organizar a diversidade de informações obtida através de várias formas, fontes, contextos, etc.” (Parente, 2015, p. 34). Este é um instrumento de avaliação que pode revelar-se como uma “estratégia propiciadora de oportunidades de colaboração dos pais” (Parente, 2015, p. 38). Inicialmente previ que este trabalho poderia ser realizado com a colaboração dos pais, evidenciando também aprendizagens realizadas em contexto familiar, no entanto, no decorrer da PES, apenas consegui pedir aos pais do MF que realizassem um texto sobre ele, que seria englobado no portefólio.

No âmbito da avaliação em jardim de infância, considero que ainda tenho um longo percurso a percorrer e acredito que ainda haverá muito por descobrir. Como futura educadora em constante formação estarei sempre atenta a novos estudos que possam surgir e, como tal, ajudarem-me a melhorar o meu papel como educadora de infância.

4. Considerações finais sobre a prática em Jardim de Infância I

Após a conclusão desta prática pedagógica em Jardim de Infância I posso dizer que aprendi muito, tanto a nível profissional como também a nível pessoal. Aprendi a importância de muitos assuntos que já considerava importantes, mas que nesta PES fizeram mais sentido para mim comparativamente a todas as anteriores experiências, particularmente a planificação e intervenção em jardim de infância, considerando a criança nestas idades um ser autónomo e capaz de fazer escolhas e opções, contribuindo ativamente para o seu processo educativo.

Na profissão de um educador de infância existe algo que é indissociável da profissão – a reflexão. É necessário que o educador reflita e reflita muito! Sinto que este semestre houve vários momentos para esta dimensão, o que tornou todo o trabalho mais ponderado e pensado de modo a ajudar as crianças no seu processo educativo, o que foi um dos aspetos que considero muito positivo nesta PES.

Mas como em tudo, existem adversidades que tornavam este processo mais saboroso, por serem difíceis de alcançar, como é o caso da avaliação em JI. Este foi uma das dimensões que senti mais dificuldade nesta prática, pois sentia-me perdida, sem saber como avaliar. Mas com a ajuda e colaboração dos outros intervenientes da PES, como a professora supervisora, a educadora cooperante a colega da PES, fui iniciando um caminho que eu achava o mais adequado para o que estava a acontecer na *sala vermelha*, no âmbito da MTP.

Foi neste semestre que também conheci, através da sua implementação, a Metodologia de Trabalho por Projeto que era nova para mim e, como tal, era preciso procurar saber mais sobre ela de modo a conseguir ajudar as crianças no desenvolvimento do projeto. Foi um processo longo, mas cheguei ao fim com o pensamento de dever cumprido, ficando com a sensação que todos os intervenientes aprenderam e cresceram muito durante a sua realização.

Tenho a consciência que as dificuldades sentidas durante o semestre foram ultrapassadas, mas também sei que numa próxima prática posso ainda aprofundar algumas questões que não consegui fazer nesta.

Capítulo III – Dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância II

Esta foi mais uma experiência em JI, mas desta vez numa instituição da rede pública, que traria novas perspetivas sobre a EI. Esta experiência permitir-me-ia realizar novas aprendizagens e consolidar algumas das realizadas nos contextos anteriores.

Assim, esta reflexão espelha o meu percurso ao longo da PP em JI II, debruçando-me nos seguintes tópicos que se revelaram os mais importantes neste contexto: o contexto e as minhas primeiras aprendizagens; a importância do brincar; o projeto *As Gaivotas*; a (re)criação da biblioteca; e, por fim, as considerações finais sobre a prática em JI II.

1. O contexto e as minhas primeiras aprendizagens

Para melhor se compreender o contexto, sinto necessidade de o caracterizar, de modo a perceber-se as suas características, funcionalidades e recursos, que foram úteis no decorrer da PES em JI II.

Neste sentido, o contexto educativo onde realizei a PES decorreu numa instituição da rede pública, situada no concelho de Leiria. Esta era constituída por duas valências, composta por quatro salas de primeiro Ciclo do Ensino Básico e três salas de JI. Como infraestruturas, a instituição dispunha de um laboratório das TIC (tecnologias de informação e comunicação) e uma Unidade de Ensino Estruturado para Crianças com Autismo. No espaço exterior, existia uma zona cimentada coberta, dois parques infantis (um para cada uma das valências) (Fotografia 23), um campo alcatroado, várias zonas com areia e pinheiros (Fotografia 24), acessível a todas as crianças, e uma área com mesas e bancos em cimento.

O processo de ensino-aprendizagem das crianças depende também da organização do ambiente educativo (Cardona, 2007), como a sala de atividades onde as crianças passam a maioria do tempo do dia. Assim, o grupo de PES realizou a PP numa das salas de Jardim de Infância – *sala vermelha*, em que o espaço era dividido por sete áreas distintas (Figura 3), denominadas de: área da casinha (n.º 15), área do computador (n.º 24), área da biblioteca (n.º 10), área da plasticina (n.º 1), área da reunião (n.º 9), área do fantocheiro (n.º 8) e a área dos jogos (n.º 18). As crianças da *sala vermelha* podiam brincar livremente nas áreas, em vários momentos do dia, exceto na área da casinha, que só podia fazer parte das suas brincadeiras no período da tarde. Além das áreas, a sala compreendia várias

zonas com prateleiras e armários de arrumação, zonas de mesas (n.º 5, 11, 12 e 17) e uma varanda (n.º 3).



Fotografia 23 - Crianças a brincar no parque infantil



Fotografia 24 - Espaço exterior (recreio)

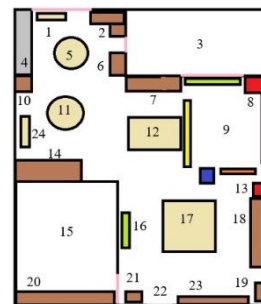


Figura 3 - Esquema da sala vermelha, em setembro de 2016

Assim, o ambiente educativo da **sala vermelha**, ou espaço educativo, “é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças” (Cunha, 2013, pp. 5,6), permitindo à criança desenvolver-se nas várias áreas da sala, recorrendo a diversos materiais que lhe permitem interagir com os seus pares e com os adultos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A organização da sala foi planeada pela equipa educativa no início do ano letivo, de acordo com as características e interesses das crianças, sendo um meio funcional e flexível (Cunha, 2013; Silva, 2014) que pretende acompanhar o desenvolvimento das crianças, podendo sofrer alterações que permitam a evolução do grupo (Cunha, 2013).

A PES foi realizada na sala 3 do JI da qual faziam parte dezanove **crianças**, uma educadora de infância e uma AO. Do grupo faziam parte dez crianças do género masculino e oito do género feminino, sendo um grupo heterogéneo relativamente às idades, variando entre os três e os cinco anos de idade, em que quatro das crianças tinham cinco anos, quatro tinham três anos e as restantes onze tinham quatro anos de idade, em setembro de dois mil e dezasseis (ver nome, datas de nascimento e idades das crianças – Anexo 15). Nestas idades as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, em que “se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Piaget, s.d., citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312), ou seja, a criança nesta idade já tem a capacidade para usar símbolos ou representações mentais, atribuindo-lhes significado.

Das dezanove crianças, três delas tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo duas delas autistas e uma portadora de síndrome do x-frágil. As três eram do género masculino, sendo acompanhadas diariamente na unidade de ensino estruturado e por terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

Relativamente aos interesses das crianças, era visível o entusiasmo delas por jogos de construção, como por exemplo a realização de puzzles, legos e outros jogos de encaixe, pela área do fantocheiro (Fotografia 25) e pela área da casinha (Fotografia 26). Estas duas áreas permitiam às crianças realizarem o jogo dramático, visto como um “processo intelectual e afetivo de criação e expressão infantil” (Bohígas *et al.*, 1997a, p. 1435). As crianças também mostravam interesse pelo conto de histórias de diversas formas, como o conto oral, conto através de imagens e com recurso a tecnologias de informação, e interesse por canções, tanto ouvidas, como cantadas. Também percebi que as crianças gostavam e tinham interesse em brincar no parque exterior (recreio) da instituição.



Fotografia 25 - Brincadeiras na área do fantocheiro



Fotografia 26 - Brincadeiras na área da casinha

No que concerne às relações estabelecidas, a maioria das crianças brincavam com os seus pares, em pequeno e em grande grupo, no interior da sala e no parque exterior. Por norma, as crianças não eram conflituosas, havendo harmonia e partilha nas suas brincadeiras.

Relativamente às crianças com NEE, tendencialmente preferiam brincar sozinhas, a criança LF (5 anos) mostrava interesse em ouvir e cantar canções infantis e em realizar jogos de encaixe, preferencialmente o “jogo do comboio” (Fotografia 27) e a criança CM (3 anos) mostrava interesse por tudo o que estava em movimento, brincando a maioria das vezes com brinquedos desse tipo como, por exemplo, tampas de caixas e, por vezes, mostrava interesse em folhear livros, na área da biblioteca. Mostrava, ainda, algum interesse em brincar com um dos seus pares (Fotografia 28).



Fotografia 27 - Jogo do comboio



Fotografia 28 - CM (à esquerda) a brincar com um dos seus pares

As crianças da *sala vermelha* seguiam uma rotina diária (Quadro 2), composta por vários momentos articulados entre si. Esta rotina foi organizada pela educadora titular no grupo de crianças, no início do ano letivo, respeitando as características, as necessidades e os

ritmos das crianças, promovendo-lhes bem-estar e aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), podendo ser ajustada e modificada ao longo do ano, pois deve ser flexível (Zabalza, 2001; Silva *et al.*, 2016).

Quadro 2 - Rotina diária das crianças da sala vermelha

| Horário | Momentos da rotina |
|----------------|--|
| 8h00 às 9h00 | Receção das crianças por uma assistente operacional. |
| 9h00 às 9h45 | Receção das crianças na sala e brincadeiras. |
| 9h45 às 10h15 | Acolhimento na área de reunião, canção do bom dia, conversa com as crianças e preparação de experiência educativa. |
| 10h15 às 10h30 | Higiene e lanche. |
| 10h30 às 11h00 | Recreio e higiene. |
| 11h00 às 11h45 | Experiência educativa. |
| 11h45 às 12h00 | Higiene. |
| 12h00 às 13h30 | AAAF |
| 13h30 às 14h00 | Hora do conto na área de reunião. |
| 14h00 às 15h00 | Experiência educativa. |
| 15h00 às 15h15 | Avaliação com as crianças na área de reunião. |
| 15h15 às 15h30 | Higiene e despedida das crianças. |
| 15h30 às 19h00 | AAAF |

Relativamente à rotina das crianças, senti que acontecia de forma sequenciada, dando oportunidade a que as crianças soubessem em que momento da rotina estavam compreendendo a sua sequência ao longo do dia. Desta forma, considero que é importante a rotina ser um conjunto de momentos com uma sequência, proporcionando ao grupo bem-estar, uma vez que entre cada momento existia um período de transição que lhes permitia prepararem-se para o que aconteceria de seguida (Hohmann & Weikart, 2003).

2. A importância do brincar

Transversalmente às rotinas, e quase simultaneamente, havia sempre espaço e tempo para as crianças brincarem. A brincadeira permite-lhes adquirirem “novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 51) e para a sua aprendizagem, uma vez que facilita a socialização com todos os que as rodeiam (Bohígas *et al.*, 1997b), ou seja, a brincadeira permite às crianças aprenderem e desenvolverem-se umas com as outras. Apesar de já estar sensível para a importância do brincar, foi neste contexto que tomei consciência de que o ato de brincar deve ser encarado como “uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança” (Silva *et al.*, 2016, p. 11), e não como uma forma de manter a criança entretida e ocupada.

Partindo desta conceção, preocupei-me em observar as crianças em diferentes brincadeiras, nos diferentes momentos, tendo oportunidade de brincar com elas em muitos desses momentos (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). No primeiro momento

do dia (recepção das crianças na sala e brincadeiras), a maioria das crianças brincava em pequenos grupos, na área dos jogos e na área do fantocheiro. No recreio, a maioria das crianças brincava em pequenos grupos, sendo que algumas dessas brincadeiras eram correr e jogar “aos pais e às mães” (jogo simbólico). Quando as experiências educativas o permitiam, as crianças tinham um terceiro momento no dia para brincarem, da parte da tarde. Em todas as suas brincadeiras, as crianças recorriam à linguagem oral “com propósitos e finalidades diversas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 30), para comunicarem, partilharem opiniões e interagirem umas com as outras e com os adultos.

Ao longo do semestre, fui observando e analisando conscientemente os momentos de brincadeira, refletindo sobre eles, como podemos observar no excerto seguinte:

Sendo a educação pré-escolar um pilar fundamental de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, que lhe favorece um desenvolvimento harmonioso ao longo do tempo e que lhe permite explorar o mundo que a rodeia, adquirindo valores e conhecimentos imprescindíveis à sua vida futura em sociedade (Correia, 2013; Tavares, 2015; Queiroz, Maciel & Branco, 2006), é essencial que ela brinque e se desenvolva ao longo do tempo, permitindo-lhe realizar diversas aprendizagens a nível social, cultural e pessoal, melhorando as suas capacidades e a compreensão do mundo que a rodeia (Tavares, 2015). Nestes momentos de brincadeira, o educador deve observar e escutar a criança (Correia, 2013), pois a brincadeira “é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 12). Desta forma o educador consegue adequar a sua ação educativa em função das diversas brincadeiras realizadas, respeitando as crianças (Tavares, 2015; Santos & Carbonera, 2008) (13.^a reflexão em Jardim de Infância II – Anexo 13).

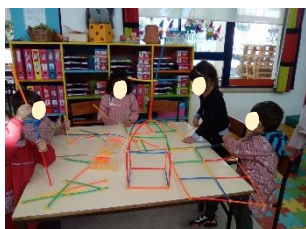
Ao longo da prática, em par pedagógico, tentámos criar alguns momentos de brincadeira em grande grupo, planificando-os tendo em conta uma determinada intencionalidade educativa e as competências que desejávamos que as crianças desenvolvessem. Pretendia-se que houvesse envolvimento de todas as crianças e adultos da equipa educativa (Hohmann & Weikart, 2003), promovendo-se o prazer, a concentração, a persistência e o empenho da criança na brincadeira (Silva *et al.*, 2016). Neste sentido, realizámos alguns jogos com as crianças, entre eles o jogo do “peixinho” e um jogo de encaixe. O jogo do “peixinho” (Fotografias 29 e 30) permitia às crianças desenvolverem capacidades de comunicação, de motricidade global, de cooperação e de coordenação. Tivemos a oportunidade de realizar este jogo no ginásio da instituição, mas também jogámos no recreio, com algumas das crianças, que mostraram interesse. Considero que este jogo pode ser jogado em qualquer espaço, desde que haja um local onde as crianças possam correr e divertir-se, sendo que a atividade psicomotora, como a educação física, dever ser um ato intencional (Bohígas *et al.*, 1997c).

Na minha opinião, estes momentos de brincadeira são realmente aproveitados pelas crianças, pois além das questões de quem é “peixinho”, quem fica como “rede”, quem é apanhado e quem ganha, elas divertem-se e desenvolvem-se, brincando umas com as outras, e isso é o mais importante. Estes momentos foram possíveis de planificar porque previamente observámos o interesse das crianças e quanto mais o educador observa, “mais conhecerá as crianças e saberá promover o seu sucesso enquanto aprendizes” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 21).



Fotografia 29 - Rede de peixinho, do jogo dos peixinhos Fotografia 30 - Crianças a “apanharem” peixinhos

Em alguns dos momentos de educação física, proporcionámos experiências em que o grande grupo era dividido em dois pequenos grupos, cada grupo sendo acompanhado por uma estagiária. Enquanto um estava na experiência proposta, o outro estava na *sala vermelha* a brincar. Este modo de organização do grupo “encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8) e, por isso, optámos por esta estratégia de forma a proporcionar aprendizagens ricas às crianças nos diversos momentos. Num desses momentos, desafiámos as crianças que estavam na sala a brincar com um jogo de encaixe, pertencente a outra sala de JI da instituição. Neste sentido, permitimos às crianças explorarem o jogo de encaixe (Fotografia 31), sendo bastante interessante ver as diferentes construções realizadas pelas crianças. Entre casas e linhas, as crianças descobriram por si só que podem fazer diferentes criações e ainda tiveram capacidade para ajudar e ensinar os seus pares a fazerem determinadas construções (Fotografia 32).



Fotografia 31 - Exploração de jogo de encaixe Fotografia 32 - Partilha de construções aos seus pares

Também as brincadeiras realizadas pelas crianças, fora do espaço da *sala vermelha*, contribuíram em muito para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois o espaço exterior deve ser utilizado pelas crianças em grande parte do dia (Wetton, 2004).

De um modo geral, acho que esta PES me permitiu aprofundar a importância do brincar nestas idades. Sendo crianças, elas devem explorar o que as rodeia, brincando muito, nos vários espaços da instituição, uma vez que a brincar a criança “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva *et al.*, 2016, p. 11). Desta forma, compreende-se que o brincar deve ser um momento planificado e valorizado pelo educador.

3. O Projeto As Gaivotas

Nesta PES fomos desafiadas a realizar um projeto, segundo a MTP, tendo em conta um interesse demonstrado pelas crianças. Sendo “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gambôa, 2011, p. 49), a MTP é uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 10), que permite que a criança desenvolva o seu “espírito de descobridor” (Zabalza, 2001, p. 126).

Esta metodologia pode ser integrada “de diversas formas no currículo de educação de infância, dependendo apenas das preferências, prioridades e condicionalismos dos educadores de infância e das escolas” (Katz & Chard, 2009, p. 4). Respeita a criança como um ser capaz, que tem a competência de colocar questões, resolver problemas e procurar “um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 11).

No início da PES sentia-me ansiosa para iniciar um projeto, tendo em conta algo que surgisse do grupo, pois sentia que ainda não o conhecia bem e não sabia se conseguiria compreender as suas curiosidades. Inicialmente, enquanto par pedagógico, tentámos conhecer primeiro o grupo, relacionarmo-nos com eles, para mais tarde conseguirmos corresponder às suas características e interesses. Nas primeiras três semanas de observação e nas primeiras três semanas de intervenção focámo-nos em conhecer o grupo, observando-o continuamente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) e planificando experiências educativas desafiantes e que procuravam ir ao encontro das suas necessidades, interesses e características individuais.

Na quarta semana de intervenção surgiu o interesse das crianças pelas gaivotas. A partir do canto de uma canção (“Esta era a história de uma gaivota”), em que as crianças não

sabiam o que era uma gaivota, quiseram descobrir mais sobre ela e iniciou-se assim o Projeto intitulado pelas crianças *As Gaivotas*, no dia 31 de outubro de 2016. Num primeiro momento, houve a Definição do problema - Fase I (Vasconcelos *et al.*, 2012), onde se definiu o assunto em estudo (as gaivotas). Esta fase teve a duração de uma semana, em que se definiram as curiosidades do grupo sobre as gaivotas (Quadro 3).

Quadro 3 - Curiosidades das crianças (Fase I)

| Curiosidades sobre as gaivotas |
|--|
| TEMOS DE VOAR |
| SABER SE AS GAIVOTAS CHEGAM ÀS NUUVENS |
| SABER SE AS GAIVOTAS VOAM |
| SABER COMO SÃO AS GAIVOTAS |
| SABER SE A GAIVOTA VOA |
| SABER SE A GAIVOTA TEM UNHAS |
| SABER SE QUE COR SÃO AS GAIVOTAS |

Após a definição do problema, passou-se à Planificação e desenvolvimento do trabalho – Fase II (Vasconcelos *et al.*, 2012), em que as crianças definiram as questões de investigação (Quadro 4).

Quadro 4 - Questões de investigação sobre o Projeto As Gaivotas (Fase II)

| Questões de investigação |
|---------------------------------|
| AS GAIVOTAS BEBEM ÁGUA DO MAR? |
| COMO SÃO AS GAIVOTAS? |
| AS GAIVOTAS TÊM BICO? |
| AS GAIVOTAS TÊM UNHAS? |
| DE QUE COR SÃO AS GAIVOTAS? |
| AS GAIVOTAS CHEGAM ÀS NUUVENS? |

Fez-se um levantamento das concepções das crianças sobre as gaivotas (Quadro 5), respondendo à questão “o que sabemos sobre as gaivotas?” e “como vamos descobrir?”, para definir os materiais a utilizar (Quadro 6) e para dar resposta às questões delineadas.

Quadro 5 - Levantamento das concepções das crianças sobre as gaivotas (Fase II)

| O que sabemos sobre as gaivotas? |
|---|
| AS GAIVOTAS VOAM. |
| AS GAIVOTAS TÊM ASAS. |
| AS GAIVOTAS TÊM DUAS PATAS. |
| AS GAIVOTAS VIVEM NA PRAIA. |
| AS GAIVOTAS TÊM ASAS. |

Quadro 6 - Materiais a utilizar no Projeto (Fase II)

| Como vamos descobrir? |
|------------------------------|
| FOTOGRAFIAS E FOTÓGRAFO |
| TELEFONE E TABLET |
| PRAIA |
| PISCINA |
| LIVROS |
| BIBLIOTECA |

Ainda nesta fase, após a definição das questões, as crianças partilharam ideias para a fase seguinte, a Execução – Fase III (Vasconcelos *et al.*, 2012), como a realização de gaivotas. Nesta fase, inicialmente, as crianças pesquisaram em livros, na biblioteca da instituição (Fotografia 33), procurando respostas para as suas dúvidas e curiosidades. Estas idas à biblioteca aconteceram em pequenos grupos, em diversos momentos das semanas. As crianças também procuraram responder às suas curiosidades através do tablet, computador e fotografias.

Nesta fase do projeto, houve oportunidade de participação dos pais das crianças, na procura e partilha de diferentes informações sobre as gaivotas, através de um pedido de colaboração enviado pelo par pedagógico para os pais das crianças. Os pais mostraram-se recetivos ao pedido e desde logo começaram a enviar as suas partilhas. As crianças mostravam-se entusiasmadas em partilhar com os outros o que tinham trazido de casa, enriquecendo ainda mais o projeto (canções, poemas, histórias, livros).

Numa fase posterior, em que as crianças já tinham adquirido conhecimentos sobre as gaivotas realizaram gaivotas em massa de modelar, construindo um dos produtos finais (Fotografia 34). Construíram gaivotas em feltro e, também, pintaram gaivotas, com diversos materiais de desenho (lápis de cor, canetas de feltro e carvão). À medida que o projeto se ia desenrolando, as crianças foram construindo um caderno com todas as suas descobertas, que foi afixado num dos placares da sala, a que as crianças tinham acesso. Esta fase teve a duração de três semanas.



Fotografia 33 - Pesquisa em livros, na biblioteca



Fotografia 34 - Criação de gaivotas em massa de modelar

Na sexta semana de curso do Projeto *As Gaivotas*, estávamos na fase da Divulgação/avaliação – Fase IV (Vasconcelos *et al.*, 2012). Nesta fase, as crianças divulgaram o projeto às outras crianças das salas de JI, de modo a apresentarem-lhes todo o processo, através do caderno realizado (Fotografia 35), mostrando-lhes algumas das gaivotas realizadas e também cantando-lhes duas canções que tinham aprendido (Fotografia 36).



Fotografia 35 - Divulgação à sala verde



Fotografia 36 - Divulgação através do canto de canções

Após o término do projeto, consegui perceber que as crianças realizaram diversas aprendizagens, não só em termos de conhecimentos sobre as gaivotas, dando respostas às suas curiosidades iniciais, mas também em questões relacionais, como o respeito pela vez

e pela opinião do outro, o pesquisar, o manipular livros e o formular questões, o que contribuiu para o seu desenvolvimento. Neste processo, as crianças sentiram-se ouvidas e escutadas pelo adulto (Gambôa, 2011), desenvolvendo simultaneamente as suas capacidades de “atenção e de escuta” (Bohígas *et al.*, 1997d, p. 621).

Em termos pessoais considero que realizei diversas aprendizagens, nomeadamente em relação à gestão e organização do grupo nos diversos momentos, pois sentia algumas dificuldades em não conseguir ouvir as questões e curiosidades de todas as crianças. Em alguns aspetos, sinto que poderíamos ter ido mais além, envolvendo mais as famílias das crianças e a comunidade educativa na concretização do projeto, uma vez que a família deve ser vista como um “elemento participante” (Gambôa, 2011, p. 49).

4. (Re)criação da biblioteca

Desde cedo, o par pedagógico, observou que algumas das crianças da sala se interessavam por livros e histórias, escolhendo a área da biblioteca, para brincar e explorar livros. Sabíamos também que esta área estava um pouco “pobre” em termos de apresentação, e que se fosse melhorada poderia induzir as outras crianças a procurá-la com mais frequência. Porém, o envolvimento no projeto e, talvez, uma não reflexão aprofundada a este respeito levou-nos a não agir até às duas últimas semanas de PES.

A estante que lá estava precisou de ser levada para outro sítio e a área deixou de existir conforme a conhecíamos (Fotografia 37). Aproveitámos o momento para questionar as crianças sobre esta área e mostrar-lhes umas caixas de madeira que poderiam servir para o efeito desejado. Deste modo, começámos a pensar com as crianças como o fazer. Em conjunto, crianças e adultos, escolheram cores apelativas para pintar as caixas e colocaram “mãos-à-obra”. Depois das pinturas feitas, começámos a pensar como poderiam ser organizados os livros e a estante. Umas caixas em cima das outras, umas ao lado das outras e com a ajuda de um outro adulto, pregámos-las umas às outras. No dia seguinte e, em conversa com as crianças, decidimos como organizar os livros (as crianças sugeriram que em cada prateleira deveria haver livros de um determinado assunto, como por exemplo, princesas, contos tradicionais, castelos e letras, deixando algumas prateleiras vazias, para se irem completando ao longo do ano).

No final, resultou uma biblioteca nova (Fotografia 38), bastante apelativa, e ainda em construção, ficando por acrescentar mais livros ao longo do ano letivo, algo que já não poderíamos dar continuidade, pois a PES estava mesmo no fim.

Simultaneamente à (re)construção e (re)criação da biblioteca, fui refletindo sobre o processo e sobre o produto final, como se pode verificar no excerto seguinte, de uma das reflexões:

A experiência educativa de (re)criação da biblioteca, iniciada na semana anterior, pretendia, além da sua construção e organização, permitir que fosse algo que contribuísse para o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, Mascarenhas & Brito, 2011) das crianças do grupo, dando-lhes a oportunidade de desempenharem um papel ativo na sua construção (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como futuros leitores da biblioteca da sala vermelha (Henriques, 2013). Através da elaboração da biblioteca, as crianças compreendem a real importância de uma biblioteca, pois as histórias despertam-lhes o desejo pela leitura (Rodrigues, 2015). Este desejo interesse e entusiasmo pela biblioteca, livros e histórias são um fator do desenvolvimento das crianças, nestas idades (Cavalcanti, 2005, citado por Félix, 2015). Assim, neste processo, as crianças desempenharam várias funções, como: pintar as caixas de madeira, decidir como colocar as caixas e organizar todos os livros nas prateleiras. Na minha opinião, as crianças, agora, dão mais valor à biblioteca, pois participaram em todo o processo, dando o resultado final (15.^a reflexão em Jardim de Infância – Anexo 17).



Fotografia 37 - Biblioteca, em setembro de 2016



Fotografia 38 - Biblioteca, em janeiro de 2017

Assim, através deste projeto de (re)criação da biblioteca, percebi que os espaços da sala podem e devem ser alterados conforme as necessidades que surjam, sejam das crianças, dos adultos ou da (re)utilização dos materiais. Nestas alterações, as crianças devem ser elementos ativos e participar em todas as modificações daquele espaço, sentindo-se capazes de fazer algo que, mais tarde, será útil para elas, valorizando o espaço que alteraram e que contribuíram significativamente para essa alteração.

5. Considerações finais sobre a prática em Jardim de Infância II

Após a conclusão desta PES, em Jardim de Infância II, considero que aprendi muito e que me enriqueci enquanto futura educadora de infância. Ter a possibilidade de conhecer um outro contexto que não fosse privado, foi uma mais valia, pois existem algumas diferenças a vários níveis, nomeadamente a sequencialidade dos momentos da rotina e o tempo destinado ao brincar fora da sala de atividades – recreio.

Uma das aprendizagens que, para mim, foi mais significativa, foi a importância do brincar, pois as crianças tinham sempre tempo para brincar, mesmo que breves instantes. Neste contexto percebi que as crianças queriam sempre muito brincar, em qualquer um dos espaços, sala, casa de banho, exterior, apresentando sempre novas aprendizagens com as diferentes brincadeiras que contribuía para o seu desenvolvimento.

Enquanto par pedagógico, considero que o caminho percorrido foi gradualmente positivo, tentando espelhar os interesses e as curiosidades das crianças para podermos planificar experiências educativas ricas em aprendizagens e que promoveriam o desenvolvimento de várias das capacidades das crianças, uma vez que a Educação Pré-Escolar é um “lugar de oportunidades de planeamento, execução e avaliação de atividades diversificadas, tornando-se um ambiente propício para experiências ricas, transformando-se em atividades significativas para as crianças” (Marco, Lima & Fonseca-Janes, 2015, p. 27).

A nível pessoal, considero que consegui melhorar a minha capacidade reflexiva, tentando compreender mais alguns dos assuntos chave da EI, refletindo e pesquisando mais sobre elas, ao longo das semanas. Também tive outra perspetiva da Metodologia de Trabalho por Projeto, pois mudando o contexto e o grupo de crianças, a forma de trabalhar modifica-se e, como tal, o educador teve de ter a capacidade de adaptar o seu trabalho ao contexto.

Em síntese, as experiências tidas nestes três contextos permitiram-me aprofundar capacidades de reflexão, dando-me a possibilidade de pensar sobre eixos orientadores da ação educativa. Além da reflexão, a PES ofereceu-me ferramentas para estar mais atenta às crianças, às suas características e necessidades, podendo desafiá-las a ir mais além nas suas descobertas e nas suas curiosidades, bem como a analisar as suas ações e comportamentos através de investigações que contribuam para o seu desenvolvimento.

Com estas vivências pude perceber que a investigação é, também, uma ferramenta imprescindível no quotidiano da EI, seja na Creche ou no JI, conforme pude testar no contexto de JI I, com a realização do ensaio investigativo que a seguir se apresenta.

Parte II – Dimensão investigativa

Nesta Parte II apresenta-se o ensaio investigativo realizado em contexto de JI I, numa instituição privada, numa sala denominada de *sala vermelha*, com 26 crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos de idade.

Conhecendo o contexto educativo, percebeu-se que nesta sala de atividades as crianças não tinham acesso a materiais naturais para explorar. Assim, pensou-se levar quatro tipos de objetos naturais (folhas de plantas, sementes, frutos e legumes) para três crianças poderem manusear livremente num determinado momento do dia, no JI. Com curiosidade sobre as respostas das crianças a estes materiais, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- *Quais as explorações que três crianças com seis anos de idade da sala vermelha de um Jardim de Infância da rede privada realizam com diferentes materiais naturais?*

Face a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- ✚ Identificar e descrever as explorações que as crianças realizam com os materiais naturais disponibilizados;
- ✚ Refletir sobre as explorações que as crianças realizam com os materiais naturais disponibilizados à luz de três processos básicos da ciência: observação, classificação e comunicação.

De seguida, dá-se a conhecer o enquadramento teórico e a metodologia de investigação seguida. Depois apresentam-se e discutem-se os dados e, por fim, revelam-se as considerações finais, as limitações do estudo e as recomendações para estudos futuros.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos, realizou-se um enquadramento teórico sobre o lúdico e os processos básicos da ciência.

1. O lúdico como forma de aprendizagem

O brincar no JI é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva *et al.*, 2016, p. 10). A brincar a criança aprende em diversas áreas do saber, nomeadamente na área de formação pessoal e social, na área de expressão e comunicação e na área de conhecimento do mundo (Silva *et al.*, 2016).

Desde que nasce que as crianças estão em constante contacto com diversos objetos e materiais, manipulando-os e “constatando algumas das suas propriedades/características” (Martins *et al.*, 2009, p. 61), sendo, desta forma, que “vão compreendendo o mundo que as rodeia” (Silva *et al.*, 2016, p. 85). Valorizando o brincar como pilar do conhecimento do mundo, Hohmann, Banet e Weikart (1995) defendem que as crianças devem brincar com diversos objetos naturais, como por exemplo, folhas, paus, pedras, terra, areias, ervas, entre outros objetos que facilmente se encontram no espaço exterior.

Neste sentido, compreende-se que é importante que a criança tenha a oportunidade de, através das suas brincadeiras, “experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhe permitam desenvolver” múltiplas competências (Martins *et al.*, 2009, p. 97). Através da brincadeira a criança aprende e, mais tarde, fará uso dessa(s) aprendizagem(s) em situações reais do seu dia a dia.

Ao brincar “a criança envolve-se com as pessoas com quem interage e/ou com os objetos” (Dias & Correia, 2012, p. 3), constituindo-se como um “meio privilegiado” que fomenta o desenvolvimento da criança (Silva *et al.*, 2016).

É no espaço exterior, fora da sala de atividades, que as crianças contactam de forma livre com seres vivos e vários elementos da natureza. Este contacto com o meio exterior facilita “experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Silva *et al.*, 2016, p. 90).

O JI é um “espaço relacional” (Ceppi & Zini, 2013, p. 21), um espaço onde as crianças realizam inúmeras aprendizagens diariamente, onde brincam e se desenvolvem. À medida

que as crianças “manipulam, transformam e combinam materiais, as crianças descobrem as relações entre os objectos e entre as acções e os acontecimentos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 183), neste sentido é importante que o JI se constitua como um espaço promotor destas experiências.

Cabe ao educador proporcionar diferentes experiências educativas às crianças que lhes despertem o interesse e a curiosidade em novos objetos, novos materiais, novas texturas, provocando-lhes novas sensações, novos interesses e motivações, transformando-as em seres exploradores. De forma lúdica, as crianças fazem diversas explorações que podem ser analisadas e interpretadas à luz dos Processos Básicos da Ciência.

2. *Processos Básicos da Ciência*

A criança desempenha um papel ativo na construção do seu saber através da sua “identidade única e singular” (Silva *et al.*, 2016, p. 12). Deste modo, a criança tem competências para fazer as suas próprias escolhas e tomar as suas decisões.

A criança pode aprender de forma ativa, ou seja, quando experimenta de forma direta e imediata os objetos, as pessoas e os acontecimentos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Desta forma, percebe-se que é através das relações que a criança estabelece com os outros e das explorações de objetos diversificados que vai construindo o seu próprio conhecimento através do que cativa a sua atenção (Post & Hohmann, 2011). Esta é uma forma de aprendizagem que “é iniciada pelo sujeito que aprende” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 174), neste caso, a própria criança, uma vez que é ela que decide como e quando iniciar a sua brincadeira, assumindo-se esta iniciativa como propulsora de aprendizagens significativas. Para estes autores, a aprendizagem

“é decisiva e duradoura na medida em que for activa e directa, pois as experiências activas e directas envolvem os sentidos e o sistema motor; habilitam a criança com a compreensão íntima mediante a qual ela pode adquirir novos conhecimentos por meios menos directos, quanto tiver atingido um grau de maior maturação no desenvolvimento” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 14).

Deste modo, compreende-se que a criança deve desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, fazendo escolhas, tomando decisões e prevendo acontecimentos, ações que pode comprovar através das suas experiências e explorações.

Neste sentido, cabe ao educador ser “um incentivador de actividades para resolução de problemas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 19) que podem surgir no dia-a-dia das crianças. O educador pode fazer perguntas e dar sugestões para que a criança resolva os

seus problemas, valorizando-as em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, garantindo um “equilíbrio entre a iniciativa do adulto e da criança” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 19).

Nas suas explorações, a criança realiza aprendizagens através de processos que vive de forma natural. Estes processos podem ser analisados na ótica dos Processos Básicos da Ciência, como a classificação, a comunicação, a seriação, a observação, e/ou a medição. Para Pereira (2002, p. 44), os Processos Básicos da Ciência dizem respeito “às formas de raciocínio e destrezas intelectuais usadas de forma sistemática na actividade científica”. Neste sentido, sempre que a criança recorre a processos mentais e os concretiza para compreender tudo o que a rodeia (Pereira, 1992), sejam pessoas, objetos e/ou situações que acontecem, está a recorrer a estes processos. Todos os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo do tempo, através deste meio, vão sendo consolidados “ao longo do processo de desenvolvimento da criança” (Martins *et al.*, 2009, p. 97) e, por isso, devem ser iniciados o quanto antes.

Três desses Processos da Ciência são a observação, a classificação e a comunicação.

2.1. Observação

A observação é um dos Processos Básicos da Ciência que corresponde ao “treino da capacidade para perceber os pormenores do objecto que se apresenta inicialmente como global” (Pereira, 1992, p. 34), isto é, a capacidade que a criança tem para perceber o objeto no seu todo, tendo em conta todas as suas características e propriedades físicas. No entanto, é igualmente importante a criança “dar atenção aos detalhes como ao todo” (Pereira, 2002, p. 46). Deste modo, compreende-se a importância de observar algo de um modo geral, no seu todo, mas nunca esquecendo dos pormenores que constituem esse mesmo todo, como a cor, a forma, a textura, o tamanho e o sabor dos objetos.

Neste sentido, é importante o educador proporcionar experiências educativas através de um ambiente estimulante (Dias & Correia, 2012) que permitam a “diversidade na fruição, diversidade na apreciação, na observação, na criatividade da representação, na reflexão” (Kowalski, 2012, p. 48), de modo a que as crianças vivam experiências diversificadas e ricas em situações que possam servir de treino para a observação.

A observação pressupõe o uso dos cinco órgãos de sentido, a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, na medida em que a criança recorre a todos eles para conhecer e

distinguir diferentes objetos e as suas propriedades (Pereira, 2002; Pereira, 1992). O mesmo autor defende que é importante que a observação aconteça em várias situações do quotidiano da criança para que ela aplique, experimente, conheça com os vários sentidos, corroborando Post e Hohmann (2011, p. 54) quando afirmam que as crianças “aprendem com todo o seu corpo e com os seus sentidos”.

Através da observação, a criança mostra a sua capacidade de “perceber que os objectos têm múltiplos atributos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 245), podendo incitar a criação de categorias e de grupos de objetos.

Quando a criança observa, é influenciada por todas as suas vivências e experiências anteriores, bem como por todos os seus conhecimentos e pela sua própria cultura (Pereira, 2002), porque cada criança aprende e é influenciada pelo seu próprio contexto (Silva *et al.*, 2016).

Deste modo, é importante que a criança aprenda, desde os primeiros anos, a consciencializar-se sobre o mundo que a rodeia e a comunicar o que observa com os outros em diferentes situações (Pereira, 2002).

A comunicação acontece naturalmente e facilita a comparação de observações entre pares e/ou o processo de partilha com o adultos sobre as suas ilações (Pereira, 2002, p. 46). Este processo de comunicação não está implícito na observações, pode acontecer ou não.

2.2. Comunicação

Transversalmente a outros Processos Básicos da Ciência, pode-se falar da comunicação como um conceito vasto e complexo (Antão, 1993) e como um processo dinâmico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para haver comunicação “é necessário conhecer uma linguagem que para ser entendida tem de ser partilhada” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 57) com alguém. A comunicação é “a circulação e a troca de informações numa rede que liga receptores e emissores” (Rosbay, s.d., citado por Antão, 1993, p. 7), fazendo uma mensagem circular entre quem a transmite e quem a recebe.

O ato de comunicar implica que haja uma troca de mensagens, ou seja, de informação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Antão, 1993). É um processo que está relacionado com a transmissão da criança sobre os seus pensamentos, ideias, sentimentos, valores, para

resolver problemas, discutir ideias, dar opiniões (Antão, 1993) e para partilhar experiências (Zabalza, 1992).

Ao longo da sua vida, “as crianças realizam um crescimento progressivo da sua capacidade de expressão linguística” (Zabalza, 1992, p. 54), ou seja, a capacidade comunicativa da criança desenvolve-se à medida que vai crescendo e que vai aprendendo. Assim sendo, o educador deve proporcionar momentos de comunicação no JI em que as crianças sejam “escutadas e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva *et al.*, 2016, p. 19), promovendo o “desenvolvimento de competências comunicativas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37).

As capacidades comunicativas da criança iniciam-se desde o momento do seu nascimento manifestando-se “nas oportunidades que lhe são dadas para interagir com os outros” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 58). Quando ainda é bebé, comunica de forma não verbal (por exemplo, através de lalações, do olhar e de gestos) mas à medida que cresce, a criança aprende a comunicar de forma verbal (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), tendo a possibilidade de optar entre o uso conjunto de diferentes formas de comunicar, seja de forma verbal e/ou não verbal. A criança comunica com os outros que a rodeiam sobre o que observou e, conseqüentemente, sobre as conclusões a que chegou, selecionando a informação mais pertinente (Pereira, 1992). Neste processo, pode sentir algumas dificuldades, mas à medida que vai experimentando novas formas de comunicação vai aprendendo a comunicar de forma a “fazer-se entender” pelo outro (Pereira, 1992, p. 39), verbalizando os seus raciocínios, trocando ideias com os outros, de modo a clarificar o seu pensamento (Moreira & Oliveira, 2003).

No JI, cabe ao educador desafiar a criança a experimentar diferentes formas de comunicação, pois além da comunicação oral, ela pode recorrer a desenhos, à escrita e/ou à representação gráfica (Pereira, 2002).

A forma da criança comunicar com os outros permite-lhe conhecer cada vez mais a sua própria língua, pois

“a comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a crianças a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas” (Silva *et al.*, 2016, p. 62).

Neste sentido, ao adequar a sua comunicação a diversos momentos, a criança recorre a diferentes formas de comunicar. A criança, ao recorrer a diferentes formas de

comunicação, percebe a forma mais ajustada a cada situação, envolvendo-se numa participação ativa na construção do seu saber, na medida em que é ela que decide e escolhe que forma de comunicar deve usar em cada momento.

2.3. Classificação

A classificação é outro Processo Básico da Ciência que diz respeito ao agrupamento de objetos tendo em conta critérios definidos previamente (Pereira, 2002; Pereira, 1992). Por norma, estes critérios baseiam-se nas propriedades físicas dos objetos (cor, forma, tamanho, entre outras propriedades) (Papalia & Olds, 1981).

A criança exercita, em diversos momentos,

“a sua capacidade de observar os atributos dos objectos, de dar conta das semelhanças, de agrupar os objectos semelhantes, de distinguir o significado de «igual» e «diferente». Em resumo, estão a começar a classificar, a utilizar as técnicas de pensamento lógico que dominam, para distinguir as características de coisas e para as separar e agrupar de acordo com essas características” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 243).

Neste sentido, percebe-se que a criança, através da observação de diferentes objetos, consegue perceber as suas características e propriedades agrupando-os e distinguindo-os uns dos outros, tendo em conta essas mesmas propriedades.

Esta classificação acontece devido ao interesse e curiosidade natural que as crianças têm “pelo que as rodeia e têm necessidade de descobrir e conhecer” (Dias & Correia, 2012, p. 8). Interessando-se pelo que a rodeia (objetos e situações diversificados), observa e sente o desejo de formar conjuntos, classificando a realidade.

A capacidade de “identificar e de pensar relações entre materiais, objectos e situações” (Pereira, 2002, p. 48), pode ser desenvolvida através do contacto com situações e objetos que estimulem a curiosidade da criança. Ao encontrar situações e objetos que sejam significativos para a criança, naturalmente ela irá procurar semelhanças e diferenças entre objetos diferentes e/ou semelhantes e escolher critérios para agrupá-los, experimentando-os de forma coerente (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Capítulo II – Metodologia

Neste capítulo apresenta-se a descrição da metodologia utilizada ao longo do ensaio investigativo: contextualização, questão de investigação e objetivos; participantes; procedimentos; instrumentos e técnicas de recolha de dados e, por fim, análise e tratamento de dados.

1. Contextualização, questão de investigação e objetivos

Desde o primeiro dia de contacto com as crianças da *sala vermelha*, observei que as crianças não tinham contacto com objetos naturais na sua sala de atividades. As crianças brincavam com materiais naturais apenas quando iam para o espaço exterior da instituição, revelando especial interesse em brincar na relva, procurar animais, paus, folhas e pedras.

Face a este interesse das crianças, percebeu-se que seria interessante selecionar diferentes materiais e permitir a sua exploração. Pensou-se em dar essa oportunidade a 3 das crianças mais velhas do grupo, com 6 anos de idade, de modo a identificar os tipos de explorações que realizariam na sua brincadeira com esses mesmos objetos.

Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação:

- *Quais as explorações que três crianças com seis anos de idade da sala vermelha de um Jardim de Infância da rede privada realizam com diferentes materiais naturais?*

Face a esta questão definiram-se os seguintes objetivos:

- ✚ Identificar e descrever as explorações que as crianças realizam com os materiais naturais disponibilizados;
- ✚ Refletir sobre as explorações que as crianças realizam com os materiais naturais disponibilizados à luz de três processos básicos da ciência: observação, classificação e comunicação.

Para responder à questão de investigação e aos objetivos formulados, optou-se por encetar um estudo de cariz qualitativo, centrado “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56), onde se

procurou “compreender os mecanismos, o como funcionam certo comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2009, p. 31).

Valorizando-se o papel de quem o realiza o estudo (o investigador), pode-se afirmar que este trabalho se situa no paradigma interpretativo, uma vez que cabe ao investigador interpretar todos os dados recolhidos (Coutinho, 2013), descrevendo de forma rigorosa e clara o seu objeto de estudo (Sousa & Baptista, 2011).

2. *Participantes*

Do grupo de vinte e seis crianças (dezoito do género masculino e nove do género feminino) com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade (em fevereiro de 2016), optou-se por selecionar as nove crianças com 6 anos. Assumindo-se a lógica de “amostragem aleatória simples”, onde na seleção dos participantes, “cada um deles tem uma probabilidade igual (...) de ser selecionado” (Sousa & Baptista, 2011, p. 7), selecionaram-se três das nove crianças com 6 anos.

Com a autorização aos pais das crianças selecionadas para participar no estudo (Autorização para os pais dos participantes do ensaio investigativo – Anexo 19), garantiu-se o anonimato das mesmas através da utilização de nomes fictícios. Deste modo, as crianças participantes no ensaio são o Artur, o Marco e a Luana (ver Quadro 7).

Quadro 7 - Nomes, data de nascimento e idade dos participantes do ensaio investigativo, em maio de 2016

| Nome | Data de nascimento | Idade |
|-------|-----------------------|------------------|
| Artur | 10 de outubro de 2009 | 6 anos e 7 meses |
| Marco | 14 de janeiro de 2010 | 6 anos e 4 meses |
| Luana | 3 de abril de 2010 | 6 anos e 1 mês |

Para facilitar a identificação dos dados referentes a cada uma das crianças, atribuiu-se uma cor a cada uma delas. Assim, ao Artur foi atribuída a cor **azul**, ao Marco a cor **verde** e à Luana a cor **cor-de-rosa**.

Com seis anos de idade, o Artur, o Marco e a Luana estavam no estágio pré-operatório (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Papalia & Feldman, 2013), que é “caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional, que surgiu pela primeira vez durante o estágio sensório-motor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 259). Nesta fase do desenvolvimento “os avanços no pensamento simbólico são acompanhados de um crescente entendimento do espaço, causalidade, identidades, categorização e número” (Papalia & Feldman, 2013, p. 259).

O **Artur** era uma criança que mostrava ser um bom comunicador com o outro, quer fosse adulto ou criança, falando muito sobre os seus interesses e demonstrando as suas opiniões. Quando se interessava por determinado assunto procurava sobre ele e questionava os adultos sobre as suas curiosidades. Gostava muito de brincar no espaço exterior, procurando insetos para brincar, mas também brincava bastante na sala de atividades, com os seus pares. Demonstrava autonomia em todos os momentos da rotina diária.

O **Marco** era uma criança que gostava de brincar com os seus pares e que gostava de explorar o meio que o envolvesse. Se estivesse a brincar na rua gostava de jogar futebol e de procurar e explorar animais, principalmente insetos. Era uma criança que gostava de comunicar e de participar de forma autónoma nas experiências educativas propostas pelos adultos. Mostrava-se sempre preocupado com os outros, oferecendo ajuda sempre que achasse necessário. O Marco demonstrava autonomia em todos os momentos da rotina diária.

A **Luana** era uma criança bastante comunicativa e empenhada em ajudar os outros, fossem adultos ou crianças. Na sala de atividades, procurava os adultos e perguntava-lhes se não tinham nada que ela pudesse fazer, demonstrando a sua atitude de interesse e ajuda pelo outro, principalmente os adultos. Gostava de brincar com os seus pares do género feminino, mas quando questionada sobre os seus pares, referia que gostava de brincar com todos, sem exceção. Por vezes demonstrava gostar de ficar sozinha. Demonstrava autonomia em todos os momentos da rotina diária.

3. Procedimento

Tendo percebido no início da PES que as crianças da *sala vermelha*, de um JI privado da região de Leiria, não brincavam com materiais naturais, nem tinham acesso a eles dentro da sala de atividades, pensou-se que seria interessante disponibilizar diferentes materiais naturais, para que elas brincassem.

Definido o interesse investigativo, selecionaram-se os participantes e solicitou-se a autorização aos respetivos encarregados de educação e à educadora cooperante do grupo de crianças. Com a anuência de todos, pensou-se na questão de investigação e nos objetivos que orientariam o ensaio investigativo.

Ainda antes de iniciar a recolha dos dados, pensou-se no local e no período do dia para a realização do ensaio. Assim, definiu-se que aconteceria num dos momentos de

brincadeira livre das crianças, no período da tarde, entre as 14h00 e as 15h00, no gabinete da secretaria (Fotografias 39, 40 e 41), uma vez que era necessário recorrer a um ambiente calmo, sereno e neutro que permitisse a concentração das crianças para as propostas de exploração que não fosse alvo de constantes interrupções por parte de outras crianças e/ou adultos da instituição.



Fotografia 39 - Gabinete da secretaria onde ocorreu o ensaio



Fotografia 40 - Vista lateral do espaço onde ocorreu o ensaio



Fotografia 41 - Vista frontal do espaço onde ocorreu o ensaio

A recolha dos dados aconteceria em quatro semanas (com início a 16 de maio de 2016 e término a 8 de junho de 2016), três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira). No primeiro dia, na primeira semana da realização do ensaio, a sequência das participações dos intervenientes aconteceu tendo em conta a disponibilidade dos mesmos, mantendo-se a mesma ordem até ao fim da recolha de dados. Assim, a Luana foi sempre a primeira a explorar os materiais, o Marco sempre o segundo e o Artur foi sempre o terceiro.

Na definição do processo de recolha de dados, definiu-se que os materiais naturais a utilizar no ensaio investigativo deveriam ser objetos que as crianças pudessem conhecer e aos quais pudessem ter acesso no seu quotidiano. Assim, escolheram-se folhas de plantas (primeira semana), sementes (segunda semana), frutos (terceira semana) e legumes (quarta e última semana), conforme Quadro 8 (ver fotografias dos objetos naturais utilizados no ensaio investigativo – Anexo 22).

Quadro 8 - Datas das semanas de exploração por tipo de material natural

| Tipo de material natural | Datas da semana de exploração |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| Folhas de plantas | 16 de maio a 18 de maio de 2016 |
| Sementes | 23 de maio a 15 de maio de 2016 |
| Frutos | 30 de maio a 1 de junho de 2016 |
| Legumes | 6 de junho a 8 de junho de 2016 |

Durante todas as segundas-feiras do processo de recolha de dados, os participantes exploravam livremente os materiais disponibilizados (folhas de plantas, sementes, frutos e legumes). Após a indicação ao participante que teria terminado a sua exploração, a investigadora realizou uma entrevista semiestruturada (ver guião da entrevista semiestruturada – Anexo 20) a cada participante. Em todas as terças-feiras, os participantes foram desafiados a realizar uma exploração orientada (ver critérios

definidos em cada exploração orientada – Anexo 21). Em todas as quartas-feiras, os três participantes em simultâneo, realizaram a exploração orientada. Esta proposta de exploração dos materiais teve como intenção o diálogo e a discussão entre as crianças sobre as diferentes formas de exploração dos materiais naturais.

Na primeira semana, foram utilizados 14 tipos de folhas de plantas diferentes, com 8 folhas de cada tipo; na segunda semana foram utilizados 10 tipos de sementes, com 5 sementes por tipo, e nas últimas duas semanas foram utilizados 10 tipos de frutos e legumes, com 2 frutos ou legumes por tipo, conforme Quadro 9.

Quadro 9 - Lista dos objetos por tipo de material utilizados em cada exploração

| Tipo de material | Descrição dos objetos |
|--------------------------|---|
| Folhas de plantas | 8 folhas de figueira; 8 folhas de ameixeira; 8 folhas de amoreira; 8 folhas de magnólia, folha persistente; 8 folhas de magnólia, folha caduca; 8 folhas de azevinho; 8 folhas de laranjeira; 8 folhas de roseira; 8 folhas de crisântemo; 8 folhas de peónia; 8 folhas de coroa imperial; 8 folhas de verdura; 8 folhas de oliveira; 8 folhas de orquídea. |
| Sementes | 5 sementes de feijão encarnado; 5 sementes de feijão de sopa; 5 sementes de feijão frade; 5 sementes de ervilha; 5 sementes de fava; 5 sementes de milho; 5 sementes de tremço; 5 sementes de girassol; 5 sementes de abóbora; 5 sementes de grão. |
| Frutos | 2 limões; 2 limas; 2 peras verdes; 2 peras amarelas; 2 laranjas; 2 kiwis; 2 maçãs vermelhas; 2 maçãs verde; 2 bananas verdes; 2 bananas amarelas. |
| Legumes | 2 curgetes; 2 pepinos; 2 cebolas; 2 cenouras; 2 vagens de feijão verde; 2 vagens de fava; 2 batatas; 2 beterrabas; 2 nabos amarelos; 2 nabos. |

Tudo planificado e definido, procedeu-se ao início do ensaio investigativo com a recolha de dados através de registo audiovisual e da realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes em cada semana. Antes do seu início, houve uma pequena conversa com cada um dos participantes de modo a convidá-los a participar no ensaio investigativo. Com a sua anuência, deu-se início ao estudo, preparando-se o local (retiraram-se alguns móveis do lugar), colocando-se a câmara fotográfica em sítio estratégico e a caixa com os materiais no centro do local de exploração. Assim que cada participante chegava à sala, havia um momento em que se apresentava o material e se dava indicações do que se podia fazer com ele. Abrindo a caixa e despejando os objetos de forma aleatória no chão à frente do participante, cada um explorou os materiais como quis. É de referir que na terceira e quarta semanas, tendo em conta que os materiais eram frutos e legumes, foram colocados cuidadosamente no chão, de forma aleatória.

Numa fase seguinte, passou-se à transcrição de todos os vídeos recolhidos. Em síntese, foram concretizadas quatro explorações livres por cada participante (com exceção do Marco, que faltou num dia); quatro explorações orientadas individuais por cada participante (com exceção do Artur que não estava no JI no momento da exploração); uma exploração orientada com dois dos participantes em simultâneo e uma exploração

orientada com os três participantes em simultâneo, perfazendo um total de 10 explorações, conforme Quadro 10. Não foi possível realizar duas das explorações orientadas com os três participantes em simultâneo, devido a incompatibilidade com uma atividade proposta pela instituição e devido a um problema com a máquina de filmar, realizando-se a exploração orientada individual, na quarta-feira em vez de ser na terça-feira.

Quadro 10 - Concretização das explorações por participante

| Tipo de exploração | Dia da semana | Participantes | Materiais |
|---------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Exploração livre | Segunda-feira | Luana, Marco e Artur | Folhas de plantas |
| Exploração orientada | Terça-feira | Luana e Marco | |
| Exploração orientada | Quarta-feira | Luana e Marco | |
| Exploração livre | Segunda-feira | Luana e Artur | Sementes |
| Exploração orientada | Terça-feira | Luana, Marco e Artur | |
| Exploração orientada | Quarta-feira | Luana, Marco e Artur | |
| Exploração livre | Segunda-feira | Luana e Artur | Frutos |
| Exploração orientada | Terça-feira | Luana, Marco e Artur | |
| Exploração livre | Segunda-feira | Luana, Marco e Artur | Legumes |
| Exploração orientada | Quarta-feira | Luana, Marco e Artur | |

Apesar de terem sido recolhidos todos estes dados (10 explorações para a Luana, 8 para o Marco e 8 para o Artur), para este estudo optou-se por analisar as 4 explorações livres realizadas pelos 3 participantes em estudo e analisá-los à luz de três processos básicos da ciência: observação, classificação e comunicação.

4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a elaboração deste ensaio investigativo definiram-se as técnicas de recolha de dados que permitissem “recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70) e os instrumentos a utilizar, procurando pensar na forma como se daria resposta às seguintes questões: “Como vamos procurar informação?”; “Qual a natureza dessa informação?”; e “Junto de quem vamos tentar recolher essa informação?” (Sousa & Baptista, 2011, p. 71). Como técnica de recolha de dados optou-se pela observação e como instrumentos de recolha de dados, decidiu-se recorrer a grelhas de observação e ao registo audiovisual (através de vídeos e fotografias das explorações das crianças).

A observação direta e participante “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88). Esta técnica permite “efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109). Para a realização da

observação, utilizou-se uma grelha de observação que permitia fazer registos escritos sobre as ações das crianças, nos momentos de exploração dos objetos naturais.

Recorrendo-se ao registo audiovisual, manteve-se uma câmara fotográfica num tripé, a filmar todos os momentos. À medida que a câmara estava a filmar, tirou-se com uma outra máquina fotográfica, uma vez que as fotografias dão “fortes dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183) do que acontece em cada momento.

5. *Análise e tratamento dos dados*

Após a recolha dos dados procedeu-se à transcrição de todos os dados recolhidos. Face à sua quantidade, optou-se pela análise de conteúdo dos dados relativos às explorações livres dos participantes (Transcrições das explorações do ensaio investigativo – Anexo 23 e Análise de conteúdo das transcrições do ensaio investigativo – Anexo 24).

A análise de conteúdo é uma “técnica de tratamento de informação” (Vala, 1986, p. 104), que permite ao investigador tratar e analisar os dados, sendo um processo que permite uma descrição objetiva através da organização dos dados das transcrições (Carmo & Ferreira, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho 2011), tendo em vista a sua interpretação (Carmo & Ferreira, 2008). Com esta análise o investigador pretende apresentar aos outros o que descobriu (Bogdan & Biklen, 1994), revelando a sua “intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo” (Sousa, 2009, p. 264).

Nesta análise, pressupõe-se organizar os dados em categorias e subcategorias. Esta categorização “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2011, p. 195) e corresponde a um “sistema de codificação para organizar os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Para Vala (1986, p. 111), uma categoria é “habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito se que quer apreender”, ou seja, “são classes ou agrupamentos de unidade de conteúdo, organizadas em conformidade com características comuns dessas unidades” (Sousa, 2009, p. 270).

Neste trabalho, os dados foram organizados em três categorias: observação, classificação e comunicação. Na categoria observação, definiram-se cinco subcategorias, cada uma correspondendo a um órgão de sentido (observação através da visão, do olfato, do paladar

e da audição) (Pereira, 2002; Pereira, 1992). Na categoria classificação, definiram-se cinco subcategorias: forma, cor, tamanho, forma/cor e forma/ tamanho, conforme defendem Pereira (2002) e Papalia e Olds (1981), Pereira (1992) e Hohmann, Banet e Weikart (1995). Na categoria comunicação, definiram-se duas subcategorias: a comunicação verbal e a comunicação não verbal, como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), Pereira (1992) e Pereira (2002).

A definição de cada uma das categorias pode ser consultada no Quadro 11 seguinte.

Quadro 11 - Descrição das subcategorias para a análise de conteúdo do ensaio investigativo

| Categoria | Subcategoria | Descrição |
|----------------------|---------------------|--|
| Observação | Através da visão | A criança olha para um ou mais objetos. A criança olha para a investigadora. |
| | Através do olfato | A criança cheira um ou mais objetos, quando os aproxima ao nariz. |
| | Através do tato | A criança esfrega, parte, rasga, amachuca um ou mais objetos. A criança atira ao ar um ou mais objetos e volta a apanhá-los. A criança passa um ou mais objetos para a outra mão, ou agarra-os com as duas mãos. |
| | Através do paladar | A criança coloca ou tem intenção de colocar na boca um ou mais objetos. |
| | Através da audição | A criança ouve o som dos objetos quando estes embatem no chão, na parede ou um contra os outros. |
| Classificação | Forma | A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, tendo em conta a sua forma. |
| | Cor | A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, tendo em conta a sua cor. |
| | Tamanho | A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, tendo em conta o seu tamanho. |
| | Forma e cor | A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, com cor semelhante e forma diferente. A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, com forma semelhante e cor diferente. |
| | Forma e tamanho | A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, com forma semelhante e tamanho diferente. A criança agrupa ou seleciona pelo menos dois objetos, com tamanho semelhante e forma diferente. |
| Comunicação | Verbal | A criança fala e/ou conversa com a investigadora. A criança fala para si mesma. |
| | Não verbal | A criança sorri. A criança responde através de gestos. A criança responde ou fala com a investigadora acenando a cabeça. |

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados obtidos e analisados à luz das categorias e subcategorias previamente definidas.

É de referir que ainda que este estudo investigativo seja de cariz qualitativo, recorreu-se à quantificação para comparar o número de evidências de cada participante em cada exploração, pois os dados quantitativos “podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

Os dados são apresentados por exploração livre de cada um dos quatro materiais (folhas de plantas, sementes, frutos e legumes) de cada participante (incluindo-se o número de evidências e o somatório de cada participante por categoria e subcategoria). Após a organização dos dados, elaborou-se a Tabela 1, de modo a perceber o tempo total de exploração de cada um dos participantes, por tipo de material natural. O tempo de exploração dos participantes é variável. O Marco não realizou uma exploração por não estar no JI nesse momento. Essa ausência é assinalada na tabela com um traço.

Tabela 1 - Tempo de exploração de cada participante por tipo de material (em minutos)

| Participante | Luana | Marco | Artur |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Tipo de material | | | |
| Folhas de plantas | 3:45 | 16:56 | 5:40 |
| Sementes | 12:42 | 5:96 | 8:10 |
| Frutos | 8:14 | - | 3:42 |
| Legumes | 7:58 | 8:64 | 7:26 |
| Tempo total de exploração | 31:59 | 31:16 | 24:18 |

Na maioria das situações, o tempo total da exploração de cada participante aconteceu em mais do que um vídeo, conforme Tabela 2. Esse facto não está relacionada com o tipo de exploração, mas com a capacidade de gravação da máquina fotográfica, ou seja, por vezes a máquina atingia um limite de tempo e parava, sendo necessário voltar a gravar.

Tabela 2 - Tempo de exploração de cada participante em cada vídeo (v) por tipo de material (em minutos)

| Tipo de material | Folhas de plantas | Sementes | Frutos | Legumes | Total |
|------------------|----------------------------------|----------|----------|--|-------|
| Participante | | | | | |
| Luana | v1: 3.45 | v1: 2.32 | v1: 5.34 | v1: 2.00 | 31.59 |
| | | v2: 1.27 | v2: 2.34 | v2: 2.29 | |
| | | v3: 8.41 | v3: 0.46 | v3: 1.21 | |
| | | v4: 0.42 | | v4: 2.08 | |
| Marco | v1: 7.11 v2: 6.35 v3: 3.10 | v1: 5.39 | - | v1: 2.58 v2: 2.35 v3: 1.44 v4: 2.27 | 31.16 |
| | | v2: 0.57 | | | |
| | | | | | |
| Artur | v1: 5.02 | v1: 7.40 | v1: 3.07 | v1: 1.32 | 24.18 |
| | | v2: 0.23 | | v2: 2.10 | |
| | v2: 0.38 | v3: 0.47 | v2: 0.35 | v3: 2.35 | |
| | | | | v4: 1.49 | |

Exploração de folhas

Os participantes exploraram livremente diversas folhas de plantas, observando-as, classificando-as e comunicando o que observaram (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Exploração de folhas: evidências de cada uma das crianças por categoria e subcategoria

| Categoria | Subcategoria | Luana | | Marco | | Artur | |
|---------------------|--------------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|
| | | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % |
| Observação | Através da visão | 21 | 35,0 | 39 | 41,9 | 9 | 24,3 |
| | Através do olfato | 2 | 3,3 | 1 | 1,1 | - | - |
| | Através do tato | 15 | 25,0 | 36 | 38,7 | - | - |
| | Através do paladar | - | - | - | - | - | - |
| | Através da audição | 1 | 1,7 | - | - | - | - |
| Classificação | Forma | 15 | 25,0 | 9 | 9,7 | 23 | 62,2 |
| | Cor | - | - | - | - | - | - |
| | Tamanho | - | - | - | - | - | - |
| | Forma e cor | - | - | - | - | - | - |
| | Forma e tamanho | - | - | - | - | - | - |
| Comunicação | Verbal | 4 | 6,7 | 3 | 3,2 | 5 | 13,5 |
| | Não verbal | 2 | 3,3 | 5 | 5,4 | - | - |
| Total de evidências | | 60 | 100 | 93 | 100 | 37 | 100 |

Os dados da Tabela 3 mostram que na categoria *observação*, os três participantes observaram as folhas maioritariamente através da visão, visível nas seguintes evidências: “agarra uma folha de ameixieira, olha para ela e larga-a” (**Luana**) (ver anexo 24); “olha para ela e larga-a” (**Marco**) (ver anexo 24) e “olha e mexe no monte de folhas, agarrando uma folha que coloca ao lado das anteriores” (**Artur**) (ver anexo 24). A **Luana** recorreu à visão em 35% das explorações, o **Marco** em 41,9% e o **Artur** em 24,3%. Estes dados sugerem que os participantes observaram através da visão as folhas das plantas, provavelmente por ser o órgão de sentido mais treinado de modo a perceberem as suas propriedades e detalhes mais específicos (Pereira, 1992; Pereira 2002).

Na categoria *classificação*, os participantes organizaram os objetos fundamentalmente segundo o critério forma, sendo que a **Luana** apresentou 15 evidências (25,0%), por exemplo “coloca as cinco folhas no chão, à sua esquerda” (ver anexo 24), o **Marco** apresentou 9 evidências (9,7%), como em “coloca as partes de folha de orquídea num conjunto à sua frente” (ver anexo 24) e o **Artur** apresentou um maior número de evidência, 23 (62,2%), por exemplo “agarra outra folha de figueira e coloca-a ao lado da folha anterior” (ver anexo 24). Os dados sugerem que os participantes classificaram os objetos através de um só critério – forma. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (2011), terão sentido necessidade de os agrupar, de acordo com uma determinada propriedade física (Papalia & Olds, 1981), neste caso a forma das folhas.

Na categoria *comunicação*, a maioria dos participantes recorreu à comunicação verbal, a **Luana** fê-lo em 6,7% das evidências, como em “a L diz: sim” (ver anexo 24) e o **Artur** comunicou verbalmente em 13,5% das evidências, por exemplo em “olha para a investigadora e diz: já acabei” (ver anexo 24). Os dados parecem indicar que estes dois participantes pretendiam trocar informação com o outro, neste caso a investigadora (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Antão, 1993).

Exploração de sementes

Os participantes exploraram livremente diversas sementes, conforme os dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Exploração de sementes: evidências de cada uma das crianças por categoria e subcategoria

| Categoria | Subcategoria | Luana | | Marco | | Artur | |
|----------------------------|--------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| | | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % |
| Observação | Através da visão | 16 | 28,1 | 3 | 13,0 | 2 | 10,0 |
| | Através do olfato | - | - | - | - | - | - |
| | Através do tato | 2 | 3,5 | 6 | 26,1 | 1 | 5,0 |
| | Através do paladar | 1 | 1,8 | | - | - | - |
| | Através da audição | 3 | 5,3 | 7 | 30,4 | 3 | 15,0 |
| Classificação | Forma | 9 | 15,8 | - | - | 5 | 25,0 |
| | Cor | 2 | 3,5 | - | - | 1 | 5,0 |
| | Tamanho | - | - | - | - | - | - |
| | Forma e cor | - | - | - | - | - | - |
| | Forma e tamanho | 3 | 5,3 | - | - | - | - |
| Comunicação | Verbal | 14 | 24,6 | 6 | 26,1 | 8 | 40,0 |
| | Não verbal | 7 | 12,3 | 1 | 4,3 | - | - |
| Total de evidências | | 57 | 100 | 23 | 100 | 20 | 100 |

Os dados da Tabela 4 indicam que na categoria *observação*, a maioria dos participantes observou as sementes valorizando mais a audição, visível nas seguintes evidências: “bate com a semente noutra semente de abóbora (ouve-se o som da semente a bater na outra)” (**Marco**) (ver anexo 24) e “agarra mais sementes com a mão direita e atira-as para o chão (ouve-se o som das sementes a cair) (**Artur**) (ver anexo 24). O **Marco** o recorreu à audição em 30,4% das evidências e o **Artur** recorreu em 15,0%. Estes dados sugerem que os participantes perceberam os atributos dos objetos e que estes manuseados de diferentes formas e em contacto com outros, produziam um som (Hohmann, Banet & Weikart, 2011).

Na categoria *classificação*, a maioria dos participantes organizou os objetos pelo critério forma, sendo que a **Luana** o fez em 15,8% das evidências, como é visível em “agarra com a mão esquerda as sementes de ervilha e coloca-as à sua frente num novo conjunto” (ver anexo 24) e o **Artur** utilizou o mesmo critério em 25,0% das evidências, como em

“o A está de joelhos e acrescenta sementes à sua representação (sementes de milho)” (ver anexo 24). Estes dados parecem indicar que os participantes observaram as sementes e as suas propriedades, percebendo-as como um todo (Pereira, 1992). A **Luana** foi a única que classificou as sementes através de dois critérios – forma e tamanho, em 5,3% das suas evidências, sugerindo o seu desenvolvimento ao nível do conhecimento lógico-matemático mais desenvolvido (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Na categoria *comunicação*, todos os participantes recorreram à comunicação verbal, sendo que a **Luana** o evidenciou em 24,6%, visível em “a L pergunta: e a seguir?” (ver anexo 24), o **Marco** evidenciou este tipo de comunicação em 26,1%, como em “agarra um e diz: ah eu sei. Isto come-se, eu já comi isto” (ver anexo 24), e o **Artur** fez uso da comunicação verbal em maior número de evidências, com 40,0%, como por exemplo em: “agarra uma semente de abóbora e pergunta à investigadora: isto é com casca? Eu como disto” (ver anexo 24). Os dados sugerem que os participantes comunicaram com o adulto presente em diversas situações, de forma natural (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Pereira, 2002),

Exploração de frutos

Os participantes exploraram livremente diversos frutos, conforme Tabela 5. Esta exploração não foi realizada pelo Marco por ter estado ausente do JI nesse momento.

Tabela 5 - Exploração de frutos: evidências de cada uma das crianças por categoria e subcategoria

| Categoria | Subcategoria | Luana | | Marco | | Artur | |
|----------------------------|--------------------|-----------|---------------|-------|---------------|-----------|---------------|
| | | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % |
| Observação | Através da visão | 11 | 21,6 | | | 1 | 6,3 |
| | Através do olfato | 13 | 25,5 | | | - | - |
| | Através do tato | 7 | 13,7 | | | 1 | 6,3 |
| | Através do paladar | 1 | 2,0 | | | - | - |
| | Através da audição | - | - | | | - | - |
| Classificação | Forma | 3 | 5,9 | | | 7 | 43,8 |
| | Cor | 2 | 3,9 | | | 1 | 6,3 |
| | Tamanho | - | - | | | - | - |
| | Forma e cor | 6 | 11,8 | | | 1 | 6,3 |
| | Forma e tamanho | - | - | | | - | - |
| Comunicação | Verbal | 6 | 11,8 | | | 4 | 25,0 |
| | Não verbal | 2 | 3,9 | | | 1 | 6,3 |
| Total de evidências | | 51 | 100 | | | 16 | 100 |

Os dados da Tabela 5 revelam que na categoria *observação*, a **Luana** recorreu em maior número de evidências ao olfato (25,5%), através da evidência “agarra nas duas limas, leva uma ao nariz e larga a outra” (ver anexo 24), enquanto o **Artur** recorreu em igual número de vezes à observação através da visão e do tato (6,3%), como mostram as evidências:

“olha para a investigadora e diz: já tá” e “agarra-a com as duas mãos e passa-a para a mão direita” (ver anexo 24). Através destes dados, percebemos que a **Luana** pareceu valorizar mais um dos sentidos, tentando conhecer os detalhes dos frutos através do olfato (Pereira, 2002), enquanto o **Artur** parece não valorizar nenhuma das suas tentativas de conhecer os objetos pelos órgãos de sentido.

Na categoria *classificação* a **Luana** mostrou mais evidências na classificação segundo dois critérios – forma/cor, com 11,8%, visível em “agarra as maçãs vermelhas e coloca-as ao seu lado esquerdo” (ver anexo 24). O **Artur** apresentou maior número de evidências na classificação por um critério – cor, com 43,8%, visível em “agarra nas duas limas e coloca-as ao seu lado esquerdo” (ver anexo 24). Os dados sugerem que o **Artur** classifica os objetos maioritariamente segundo um só critério, e a **Luana** mostra privilegiar a classificação por dois critérios em simultâneo, conseguindo perceber diversos detalhes dos objetos para agrupá-los em categorias (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Na categoria *comunicação*, os dois participantes comunicaram, na maioria das evidências, verbalmente. A **Luana** verbalizou em 11,8%, como em “e diz: cheira bem” (ver anexo 24) e o **Artur** em 25,0% de todas as suas evidências, visível em “o A diz: não tenho mais nada” (ver anexo 24). Os dados parecem estar de acordo com Moreira e Oliveira (2003) e Zabalza (1992) quando defendem que as crianças se expressam através da verbalização de informações.

Exploração de legumes

Os participantes exploraram livremente diversos legumes, conforme dados da Tabela 6.

Tabela 6 - Exploração de legumes: evidências de cada uma das crianças por categoria e subcategoria

| Categoria | Subcategoria | Luana | | Marco | | Artur | |
|----------------------------|--------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| | | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % | Total | Percentagem % |
| Observação | Através da visão | 13 | 36,1 | 6 | 9,0 | 2 | 3,6 |
| | Através do olfato | 1 | 2,8 | - | - | - | - |
| | Através do tato | 1 | 2,8 | 9 | 13,4 | - | - |
| | Através do paladar | - | - | - | - | - | - |
| | Através da audição | - | - | 2 | 3,0 | - | - |
| Classificação | Forma | 4 | 11,1 | 8 | 11,9 | 11 | 19,6 |
| | Cor | - | - | 1 | 1,5 | 4 | 7,1 |
| | Tamanho | - | - | - | - | - | - |
| | Forma e cor | 4 | 11,1 | - | - | - | - |
| | Forma e tamanho | - | - | - | - | - | - |
| Comunicação | Verbal | 8 | 22,2 | 39 | 58,2 | 39 | 69,6 |
| | Não verbal | 5 | 13,9 | 2 | 3,0 | - | - |
| Total de evidências | | 36 | 100 | 67 | 100 | 56 | 100 |

Os dados da Tabela 6 indicam que na categoria *observação*, a maioria dos participantes recorreu à visão para observar os objetos, sendo que a **Luana** recorreu em maior número de evidências (36,1%) visível na seguinte evidência “agarra numa beterraba e olha para ela” (ver anexo 24), enquanto o **Artur** recorreu em 3,6% das evidências, por exemplo em “olha para a investigadora e diz: feijão verde” (ver anexo 24). Estes dados parecem revelar que os participantes valorizam mais o sentido da visão em relação aos outros órgãos de sentido, através dos detalhes dos objetos (Pereira, 2002). O **Marco** parece valorizar mais a observação através do tato, mostrando evidências em 13,4%, visível em “dobra as pontas e larga as vagens” (ver anexo 24), indicando que além de recorrer à visão em 9,0% das suas evidências, tem necessidade de estar em contacto direto com os objetos através do tato para reconhecer os objetos (Pereira, 1992; Pereira, 2002).

Na categoria *classificação*, todos os participantes classificaram maioritariamente os objetos segundo um critério – forma. A **Luana** mostrou evidências (11,1%) visível em “agarra em duas batatas e coloca-as no chão ao lado direito das vagens, fazendo a letra O” (ver anexo 24). O **Marco** mostrou classificar os objetos em 11,9% das evidências, segundo a forma dos objetos, como em “agarra nas duas vagens de fava” (ver anexo 24) e o **Artur** apresentou evidências (19,6%) relativas à forma dos legumes, visível em “agarra nas duas beterrabas e nas duas cebolas e acrescenta-as à parte inferior da sua representação” (ver anexo 24). Os dados sugerem que todos os participantes agrupam facilmente objetos segundo um critério (Pereira, 1992; Pereira, 2002). A **Luana** foi a única que classificou os legumes através de dois critérios – forma/cor, sugerindo um bom desenvolvimento do seu conhecimento lógico-matemático (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Na categoria *comunicação*, todos os participantes parecem privilegiar a comunicação verbal, sendo que a **Luana** recorreu a este tipo de comunicação em 22,2% das evidências. Por exemplo em “a L aponta para um dos legumes e diz: a minha mana come disto. Estão lavadas?” (ver anexo 24), o **Marco** apresenta 58,2% de evidências, como exemplo “afasta a caixa e diz: já sei” (ver anexo 24) e o **Artur** recorre à comunicação verbal em maior número, com 69,6%, como exemplo “levanta-se para ir buscar um nabo afastado e diz: ainda anda aqui esta” (ver anexo 24). Os dados sugerem que todos os participantes fazem circular uma mensagem (Antão, 1993), através do que observam, neste caso os legumes (Pereira, 2002), adequando a comunicação às diversas situações que ocorrem em determinados momentos (Silva *et al.*, 2016).

Tendo em conta os dados apresentados anteriormente, de seguida dão-se a conhecer as evidências de cada um dos participantes.

Dados da Luana

Na Tabela 7 apresentam-se os dados relativos à Luana, ao longo dos quatro momentos de exploração das folhas das plantas, sementes, frutos e legumes em que participou, observando, classificando e comunicando.

Tabela 7 - Evidências da Luana em cada uma das explorações

| Categoria | Subcategoria | Folhas | | Sementes | | Frutos | | Legumes | |
|----------------------------|--------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % |
| Observação | Através da visão | 21 | 35,0 | 16 | 28,1 | 11 | 21,6 | 13 | 36,1 |
| | Através do olfato | 2 | 3,3 | - | - | 13 | 25,5 | 1 | 2,8 |
| | Através do tato | 15 | 25,0 | 2 | 3,5 | 7 | 13,7 | 1 | 2,8 |
| | Através do paladar | - | - | 1 | 1,8 | 1 | 2,0 | - | - |
| | Através da audição | 1 | 1,7 | 3 | 5,3 | - | - | - | - |
| Classificação | Forma | 15 | 25,0 | 9 | 15,8 | 3 | 5,9 | 4 | 11,1 |
| | Cor | - | - | 2 | 3,5 | 2 | 3,9 | - | - |
| | Tamanho | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Forma e cor | - | - | - | - | 6 | 11,8 | 4 | 11,1 |
| | Forma e tamanho | - | - | 3 | 5,3 | - | - | - | - |
| Comunicação | Verbal | 4 | 6,7 | 14 | 24,6 | 6 | 11,8 | 8 | 22,2 |
| | Não verbal | 2 | 3,3 | 7 | 12,3 | 2 | 3,9 | 5 | 13,9 |
| Total de evidências | | 64 | 100 | 57 | 100 | 51 | 100 | 36 | 100 |

Através da análise dos dados da Tabela 7, verifica-se que a Luana explorou mais vezes as folhas das plantas (64 evidências) e menos vezes os legumes (36 evidências), notando-se um decréscimo no número de evidências ao longo das semanas. Esta evidência poderá ter duas leituras, ora a Luana foi perdendo algum entusiasmo ao longo do tempo (o que pode ter sido influenciado com o tipo ou a quantidade de objetos disponibilizados para as explorações) ou a Luana preferiu as folhas em detrimento dos outros materiais.

Na categoria *observação*, os dados sugerem que a Luana privilegiou o uso da visão para apreender os atributos dos objetos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995), apresentando evidências de 35%, 28,1% e de 36,1% respetivamente em relação às suas explorações. Na exploração dos frutos, mostrou focar-se mais no uso do olfato (25,5%), treinando assim outro sentido além da visão (Post & Hohmann, 2011).

Na categoria *classificação*, os dados revelam que a Luana foi capaz de organizar os objetos por um critério, mas também foi capaz de organizar segundo dois critérios, como forma /cor (exploração dos frutos e dos legumes) e forma/tamanho (exploração das sementes). Estes dados sugerem que a Luana consegue agrupar os objetos através de diferentes critérios, conforme as suas propriedades físicas (Pereira, 1992; Pereira, 2002; Papalia & Olds, 1981).

Na categoria *comunicação*, os dados indicam que a Luana privilegiou a comunicação verbal em todas as semanas de exploração, sugerindo que tinha vontade em partilhar através da verbalização as suas descobertas em relação aos diferentes materiais naturais (Moreira & Oliveira, 2003; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Em alguma das suas explorações também apresentou evidências de comunicação não verbal.

Dados do Marco

Na Tabela 8 revelam-se os dados relativos ao Marco, ao longo dos três momentos de exploração em que participou, observando, classificando e comunicando com as folhas das plantas, as sementes e os legumes disponibilizados.

Tabela 8 - Evidências do Marco em cada uma das explorações

| Categoria | Subcategoria | Folhas | | Sementes | | Frutos | | Legumes | |
|----------------------------|--------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|--------|---|-----------|-------------|
| | | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % |
| Observação | Através da visão | 39 | 41,9 | 3 | 13,0 | | | 6 | 9,0 |
| | Através do olfato | 1 | 1,1 | - | - | | | - | - |
| | Através do tato | 36 | 38,7 | 6 | 26,1 | | | 9 | 13,4 |
| | Através do paladar | - | - | - | - | | | - | - |
| | Através da audição | - | - | 7 | 30,4 | | | 2 | 3,0 |
| Classificação | Forma | 9 | 9,7 | - | - | | | 8 | 11,9 |
| | Cor | - | - | - | - | | | 1 | 1,5 |
| | Tamanho | - | - | - | - | | | - | - |
| | Forma e cor | - | - | - | - | | | - | - |
| | Forma e tamanho | - | - | - | - | | | - | - |
| Comunicação | Verbal | 3 | 3,2 | 6 | 26,1 | | | 39 | 58,2 |
| | Não verbal | 5 | 5,4 | 1 | 4,3 | | | 2 | 3,0 |
| Total de evidências | | 93 | 100 | 23 | 100 | | | 67 | 100 |

Através da análise dos dados da Tabela 8, verifica-se que o Marco explorou mais vezes as folhas das plantas, apresentando 93 evidências e menos vezes as sementes, apresentando um número inferior de evidências (23) na segunda semana de exploração. Na última semana de exploração, notou-se um aumento do número de evidências (67), em relação à segunda semana.

Na categoria *observação*, os dados sugerem que o Marco valorizou diferentes órgãos de sentido, visão, audição e tato, parecendo revelar que dá importância a vários órgãos de sentido, observando os detalhes dos objetos (Pereira, 2002; Pereira, 1992).

Na categoria *classificação*, o Marco agrupou os objetos por um só critério – forma e cor, apenas em duas das semanas de exploração em que participou. Os dados sugerem que o Artur não deu importância à classificação dos objetos, nem em perceber as suas semelhanças e diferenças.

Na categoria *comunicação*, os dados revelam que o Marco na primeira semana de exploração privilegiou a comunicação não verbal (5,4%), provavelmente devido à sua concentração face aos objetos disponibilizados e por ser uma novidade. Nas semanas seguintes, privilegiou a comunicação verbal, apresentando 26,1% e 58,2% de evidências, indicando que ao longo do tempo foi sentindo a necessidade em comunicar cada vez mais com o outro, expressando-se e adequando a sua comunicação às diferentes situações de exploração (Pereira, 2002; Antão, 1993; Silva *et al.*, 2016).

Dados do Artur

A Tabela 9 mostra os dados relativos às explorações do Artur, ao longo dos quatro momentos de exploração em que esteve presente, observando, classificando e comunicando com as folhas das plantas, as sementes, os frutos e os legumes disponibilizados.

Tabela 9 - Evidências do Artur em cada uma das explorações

| Categoria | Subcategoria | Folhas | | Sementes | | Frutos | | Legumes | |
|----------------------------|--------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % |
| Observação | Através da visão | 9 | 24,3 | 2 | 10,0 | 1 | 6,3 | 2 | 3,6 |
| | Através do olfato | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Através do tato | - | - | 1 | 5,0 | 1 | 6,3 | - | - |
| | Através do paladar | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Através da audição | - | - | 3 | 15,0 | - | - | - | - |
| Classificação | Forma | 23 | 62,2 | 5 | 25,0 | 7 | 43,8 | 11 | 19,6 |
| | Cor | - | - | 1 | 5,0 | 1 | 6,3 | 4 | 7,1 |
| | Tamanho | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Forma e cor | - | - | - | - | 1 | 6,3 | - | - | - |
| Forma e tamanho | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Comunicação | Verbal | 5 | 13,5 | 8 | 40,0 | 4 | 25,0 | 39 | 69,6 |
| | Não verbal | - | - | - | - | 1 | 6,3 | - | - |
| Total de evidências | | 37 | 100 | 20 | 100 | 16 | 100 | 56 | 100 |

Através da análise dos dados da Tabela 9, verifica-se que o Artur explorou mais vezes os legumes (56 evidências) e menos vezes os frutos (16 evidências), notando-se um decréscimo no número de evidências ao longo das três primeiras semanas de exploração, sendo que na última semana houve um aumento. Este facto poderá indicar que o Artur mostrou uma preferência pela exploração dos legumes.

Na categoria *observação*, os dados indicam que o Artur privilegiou a observação através da visão, embora na exploração dos frutos tivesse apresentado igual número de evidências recorrendo à visão e ao tato. Estes dados sugerem que o Artur procura identificar alguns dos atributos dos objetos através de vários órgãos de sentido (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Pereira, 2002; Pereira, 1992).

Na categoria *classificação*, os dados sugerem que o Artur privilegiou, em todas as semanas de exploração, a classificação dos objetos por um critério – forma, conseguindo perceber algumas das diferenças e semelhanças entre os objetos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). O Artur apresenta ainda uma evidência, na exploração dos frutos, da classificação por dois critérios forma /cor, sugerindo que foi uma experimentação deste tipo de classificação, que ainda não é clara para ele.

Na categoria *comunicação*, os dados mostram que o Artur privilegiou sempre a comunicação verbal, em todas as semanas de exploração, o que sugere que sentia a necessidade de comunicar o que estava a observar durante as suas explorações (Pereira, 2002).

O percurso deste ensaio investigativo passou pelo estudo do lúdico como forma de aprendizagem e da observação, da classificação e da comunicação como processos básicos da ciência, bases teóricas que sustentaram a análise dos dados. Os resultados encontrados revelaram que as crianças em estudo valorizaram a observação através da visão, classificaram os objetos predominantemente por um critério (apenas um dos participantes mostrou consistência em organizar os objetos por dois critérios em simultâneo) e recorreram predominantemente à comunicação verbal. Com esta experiência formativa, foi-me possível compreender que através da exploração e manipulação de diferentes materiais naturais as crianças satisfazem as suas curiosidades sobre o mundo que as rodeia, experienciando e descobrindo propriedades e características desses mesmos materiais, desenvolvendo competências nas diferentes áreas do saber.

Capítulo IV – Considerações finais, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros

A elaboração do presente ensaio investigativo foi uma nova experiência para mim, visto nunca ter realizado um trabalho tão vasto e complexo como este. Considero que a sua realização não é uma tarefa fácil, mas é rica em novas aprendizagens, fazendo com que o investigador, neste caso eu, procure ir mais além do que já sabe ou julga saber.

Com a realização deste ensaio pretendia-se dar resposta à questão: *Quais as explorações que três crianças com seis anos de idade da sala vermelha de um Jardim de Infância da rede privada realizam com diferentes materiais naturais?*. De forma a responder à questão delineada inicialmente, definiram-se os seguintes objetivos: *Identificar e descrever as explorações que as crianças realizam com os materiais naturais disponibilizados e Refletir sobre as explorações que as crianças realizam com os materiais naturais disponibilizados à luz de três processos básicos da ciência: observação, classificação e comunicação.*

Através da análise dos dados recolhidos foi possível identificar as diversas explorações que as crianças realizaram com os quatro tipos de materiais naturais disponibilizados (folhas de plantas, sementes, frutos e legumes). Deste modo, essas evidências foram organizadas em três grandes categorias, a observação, a classificação e a comunicação e respetivas subcategorias, ajudando a responder aos objetivos delineados.

Ao analisar os dados recolhidos, pude verificar que as formas de explorar os objetos eram diferentes de participante para participante, bem como com os diferentes tipos de materiais naturais. Maioritariamente, os participantes privilegiaram a observação através da visão. Na classificação todos os participantes foram capazes de organizar os objetos por um critério, partindo de propriedades comuns dos materiais, e apenas um participante mostrou consistência em organizar os objetos por dois critérios em simultâneo. Na categoria da comunicação, maioritariamente todos os participantes deram mais importância à comunicação verbal.

Ao longo da elaboração do ensaio investigativo houve algumas limitações que podem ter condicionado o mesmo. Destas, destaco a falta de experiência da investigadora, que nunca tinha realizado um ensaio investigativo e, por vezes, sentia-se perdida sem saber que rumo tomar. A escolha dos materiais disponibilizados, bem como a quantidade dos mesmos,

pode ter sido uma limitação, na medida em que podem ter condicionado as explorações dos participantes.

Num próximo estudo, poder-se-ia analisar os dados recolhidos e não utilizados neste trabalho e/ou replicar o estudo com outras crianças considerando a hipótese de introduzir novos tipos de materiais, tendo algum cuidado na escolha dos materiais e na quantidade dos objetos.

Conclusão do relatório

Com a realização do presente relatório da PES chego ao fim de mais uma etapa importante e imprescindível para a concretização deste meu sonho que é ser Educadora de Infância. Hoje, posso afirmar que foi um percurso rico em experiências e oportunidades de aprendizagem que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Fazendo uma retrospectiva de todo o percurso formativo, considero que todas as fases foram importantes e me marcaram pela diferença, a experiência em três contextos diferentes, deu-me uma perspectiva alargada das diferentes fases de desenvolvimento da criança (acompanhei crianças desde os 9 meses – início da PES em Creche – até aos 7 anos de idade – PES em JI I) e do que será trabalhar com grupos heterogêneos de crianças em relação às suas idades (PES em JI I e PES em JI II).

Ao longo das três PES tive a possibilidade de pensar em diversos pilares da EI/ação educativa, percebendo que um educador deve valorizar a criança como um ser único, que aprende e se desenvolve ao longo do tempo e que deve ter um papel ativo e preponderante em todo o seu processo educativo, tendo 1 ou 7 anos de idade.

Ao longo deste percurso formativo fui percebendo que as reflexões devem ser um meio privilegiado do educador para validar a sua ação educativa, melhorá-la e torná-la mais eficaz para que as crianças possam aprender e desenvolver-se dia após dia.

Nos contextos de Jardim de Infância, I e II, aprendi e coloquei em prática uma metodologia que era inicialmente desconhecida para mim, mas que ao longo das semanas fui conhecendo/aprofundando conhecimentos. A MTP é uma forma de aprendizagem prazerosa para todos os intervenientes, adultos e crianças, pois parte dos interesses e da curiosidade das crianças por um determinado assunto, originando inúmeras aprendizagens que enriquecem todo o trabalho desenvolvido. Se tivermos a possibilidade de partilhar com outros profissionais de educação o que foi desenvolvido, como aconteceu no IISLBEI, podemos ouvir e discutir outros pontos de vista sobre o projeto desenvolvido e, assim, integrar essas sugestões nos futuros projetos a desenvolver.

A relação com a colega que constituía o par pedagógico foi outra importante aprendizagem, pois mesmo que em diversos aspetos cada uma tivesse a sua lógica de

pensamento, conseguíamos debater sobre o que estávamos a pensar e encontrar uma forma de cada uma aprender com as ideias e opiniões da outra. Deste modo, considero que conseguimos cooperar uma com a outra em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças com quem contactámos. Através destas partilhas constantes, fomos aprendendo uma com a outra, o que também facilitou o nosso processo de aprendizagem.

Com base nesta relação, também aprendi a melhorar a planificação, a intervenção, e a avaliação, tanto na Creche como no JI, uma vez que debatíamos sobre o que considerávamos mais importante relativamente a cada um destes vetores da ação do Educador de Infância. Deste modo, fomos modificando e consecutivamente melhorando a nossa ação educativa.

As relações estabelecidas com as diferentes equipas educativas também me ajudaram a realizar aprendizagens, pois via as educadoras e assistentes operacionais como profissionais de referência que me ajudavam a crescer enquanto futura Educadora de Infância.

A Dimensão Investigativa também contribuiu positivamente para este meu percurso ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na medida em que hoje consigo compreender que o educador deve estar sempre atento às características e aos interesses das crianças, pois elas revelam-se no quotidiano, colaborando connosco na construção do seu processo de desenvolvimento/aprendizagem.

De uma forma geral, aprendi que tudo o que é desenvolvido com e para as crianças contribui para o seu desenvolvimento. Assim sendo, o trabalho desenvolvido pelo educador deve considerar a criança como o centro de todo o processo educativo, devendo dar-lhe liberdade para que possa tomar decisões e fazer as suas próprias escolhas, valorizando as interações que estabelece e as descobertas que realiza durante as suas brincadeiras.

Chegando ao fim, destaco duas palavras/ações que resumem todo o trabalho desenvolvido: **reflexão** e **investigação**, eixos orientadores da ação educativa do Educador de Infância.

Referências bibliográficas

- Antão, J. (1993). *Comunicação na sala de aula*. Edições ASA.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto de jardim de infância*. Relatório de estágio. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação. Obtido em fevereiro de 2016, de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohígas, M., Cervera, A., Rodríguez, M., García, M., Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997a). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. VI). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Bohígas, M., Cervera, A., Rodríguez, M., García, M., Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997b). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova presença.
- Bohígas, M., Cervera, A., Rodríguez, M., García, M., Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997c). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. I). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Bohígas, M., Cervera, A., Rodríguez, M., García, M., Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997d). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. III). Rio de Mouro: Nova presença.
- Bonilauri, S. & Mori, M. (2013). A abordagem Reggio Emilia. In: M. Oliveira & A. Godinho, *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 49-72). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Brazelton, T. (2007). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (10.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004a). *A criança e a alimentação - O método Brazelton*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004b). *A criança e a higiene - O método Brazelton*. Lisboa: Editorial Presença.

- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam! Alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 10,11. Obtido em janeiro de 2017, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/3/Anexo%202.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações: Como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. (2011). *Avaliação na educação pré-escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Correia, D. (2013). *A brincar e a aprender*. Relatório de estágio. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassietti. Obtido em dezembro de 2016, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1304/1/TM-ESEPF-_2013_TM-ESEPF-PE27.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Obtido em janeiro de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28865/1/Lisete%20Carina%20da%20Silva%20Cunha.pdf>
- Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. (2001). *Diário da República n.º 201/2001 - I Série A*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). *Diário da República n.º 237/86 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República n.º 34/97 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, I. & Conceição, S. (2014). O objeto de transição: Um estudo em contexto de creche. *Revista Zero-a-seis, V. 1. N.º 30*, pp. 003-016. Obtido em novembro de 2015, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p3/27685>

- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: Contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação, N.º 60/1*, pp. 1-10. Obtido em março de 2017, de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4418&titulo=Processos%20de%20aprendizagem%20dos%200%20aos%203%20anos:%20contributos%20do%20s%C3%B3cio-construtivismo
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Relatório final - Prática de ensino supervisionada. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido em janeiro de 2016, de http://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%82NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%87A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf
- Félix, M. (2015). *A importância das histórias na educação pré-escolar*. Relatório da prática profissional supervisionada. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em novembro de 2016, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5672/1/A%20import%C3%A2ncia%20das%20hist%C3%B3rias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf>
- Fernandes, M. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. In: T. Sarmiento, *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 57-94). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fisher, J. (2004). As relações entre o planeamento e a avaliação. In: I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras, V. 8. N.º1*, pp. 5-16. Obtido em janeiro de 2016, de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In: T. Sarmiento, *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 129-148). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em participação: Trabalho de projeto. In: J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia em participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos: O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Henriques, H. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância*. Relatório final - Prática de ensino supervisionada. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido em janeiro de 2017, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6557/1/Helena%20Isabel%20March%C3%A3o%20Henriques.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação. Do nascimento aos 8 anos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância - Breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, pp. 47-49. Obtido em março de 2017, de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI.96_IK.pdf
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marco, M., Lima, E. & Fonseca-Janes, C. (2015). Formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. In: C. Anjos & F. Ferreira, *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 19-27). Santo Tirso: De Facto Editores. Edufal.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em novembro de 2016, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Mesquita, D., Mascarenhas, L. & Brito, R. (2011). As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania: Um estudo de caso da Escola Municipal

- Delfina Borralho em Teresina. *XIV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação*. Maranhão: Universidade Federal de Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Obtido em janeiro de 2017, de <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DA%20BIBLIOTECA%20ESCOLAR%20PARA%20A%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20LEITURA%20E%20DA%20CIDADANIA%20um%20estudo%20de%20caso%20da%20Escola%20Municipal%20Delfina%20Borralho%20Boavista%20e>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia em participação. In: J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia em participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oom, P. (2012). *O plano de saúde das crianças: Guia médico para pais e professores. S.O.S. como lidar com os problemas mais frequentes em casa e na escola*. Lisboa: Academia do Livro.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança: Da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In: F. Ferreira & C. Anjos, *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso: De Facto Editores. Edufal.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pereira, M. (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N., Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, pp. 169-179. Obtido em dezembro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rodrigues, S. (2015). A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores. *Revista Eventos Pedagógicos*, pp. 241-249. Obtido em novembro de 2016, de <file:///C:/Users/Patricia/Downloads/1855-5735-1-PB.pdf>
- Santos, A. & Carbonera, V. (2008). O papel do educador na segunda infância. *Simpósio Nacional de Educação*. Obtido em dezembro de 2016, de <http://rousseaustudies.free.fr/articleopapeldoeducador.pdf>
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). O professor como investigador: Leitura crítica de investigação em educação matemática. In: Grupo de Trabalho sobre Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 283-308). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, R. (2014). *A organização do espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças*. Relatório de prática profissional supervisionada. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em janeiro de 2017, de [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3998/1/A %20organiza %C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3998/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (4.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, S. (2015). *O brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância*. Relatório de estágio. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Obtido em dezembro de 2016, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2178/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Brincar%20como%20Meio%20de%20Aprendizagem%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em maio de 2016, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Wetton, P. (2004). Desenvolvimento físico na educação de infância. In: I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 88-102). Lisboa: Texto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1. Trabalho de pesquisa acerca das características do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos dois primeiros anos de vida

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria. Foi-nos solicitado a elaboração de um trabalho cujo tema é “As características do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos dois primeiros anos de vida”.

Ao longo deste trabalho pretendemos conhecer de uma forma mais aprofundada os diferentes domínios do desenvolvimento e as suas características nos dois primeiros anos de vida, pelos quais as crianças passam, bem como o desenvolvimento da aprendizagem e as suas diferentes abordagens teóricas.

O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem ao longo da vida do ser humano e, por isso, torna-se pertinente o estudo sobre esta temática, pois como futuras educadoras é importante conhecermos bem para também sabermos como lidar com as diferentes fases do desenvolvimento de uma criança.

Desenvolvimento e aprendizagem nos dois primeiros anos de vida

O desenvolvimento ocorre em todas as fases da vida, desde o momento da concepção do embrião até à fase do nascimento e ao longo da vida do ser humano. Pode dizer-se que o desenvolvimento é um processo que implica mudanças “progressivas, contínuas, cumulativas” que “resultam de uma crescente reorganização interna”. (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 34) São “mudanças que vão ocorrendo” no indivíduo, “na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento.” (*idem*) Estas mudanças prendem-se com o resultado “da interacção entre factores biológicos e contextuais.” (*idem*) No entanto, nem todas as crianças se desenvolvem da mesma forma, visto que, segundo Papalia *et al.* (2001), citado por Dias, Correia & Marcelino (2013), “cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos”, (p. 14). Este processo de mudanças envolve várias dimensões, que iremos explicitar mais à frente neste documento.

Desenvolvimento físico-motor e sensorial

Quando nasce, a criança, já tem estruturas que permitem que órgãos da visão, audição, olfato, paladar e tato trabalhem. Durante este período de vida, a criança vai-se desenvolvendo de forma rápida senta-se, gatinha, anda e fala. “Tal como em qualquer etapa desenvolvimental, cada aquisição está assente em experiências prévias e condicionam a aquisição e o desenvolvimento de estruturas posteriores” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 44).

O desenvolvimento motor é um processo que contém todas as mudanças ao nível motor. Resulta de um processo de maturação neuromuscular com as novas experiências motoras. Até aos dois anos a criança realiza movimentos rudimentares como o sentar, o gatinhar, o andar. Estes movimentos estão relacionados com a maturação do sistema nervoso (Amoroso & Zúquete, 2009, p.8). “Os movimentos rudimentares constituem a base sobre o qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões dos movimentos fundamentais dos primeiros anos e as competências motoras especializadas da infância tardia e para lá dela” (Spodek, 2002, p. 50). Ao encontro deste autor vão (Amoroso & Zúquete, 2009, p.8) quando afirmam que na faixa etária de 1-2 anos, as crianças se encontram na fase do movimento rudimentar. Não esquecendo que o grau de aquisição destes movimentos rudimentares não é igual para todas as crianças. Abaixo encontram-se três tabelas de Spodek, adaptadas, com a sequência da emergência de capacidades locomotoras selecionadas:

| Padrão do movimento | Capacidades selecionadas | Idade aproximada do início |
|--|---|--|
| Andar -Envolve colocar um pé em frente do outro sem perder o contacto com a superfície de apoio. | Andar rudimentar ereto sem ajuda; Andar para o lado; Andar para trás; Subir as escadas; Subir as escadas sozinho – 1 pé atrás do outro. | 13 Meses 16 Meses 17 Meses 20 Meses 24 Meses |
| Correr -Envolve um breve período sem contacto com a superfície de apoio. | Andar apressado (mantendo o contacto); Primeira corrida (recusa de apoio) | 18 Meses 2-3 Anos |
| Saltar -Assume três formas: 1. Em comprimento; 2. Em altura; 3. Para baixo. -Envolve uma elevação com um ou os dois pés com receção sobre os dois pés. | Descer a passo de objetos baixos; Saltar de objetos com um pé à frente. | 18 Meses 2 Anos |

(Spodek, 2002, p.53)

| Padrão do movimento | Capacidades selecionadas | Idade aproximada do início |
|---|--|--------------------------------|
| Alcançar, agarrar e largar -Envolve estabelecer contacto com um objeto mantendo-o agarrado e largando-o voluntariamente. | Agarrar de forma controlada; Largar de forma controlada. | 12-14 Meses 14-18 Meses |
| Largar -Envolve imprimir força a um objeto na direção pretendida. | Corpo diante do alvo, os pés mantêm-se estacionários, bola lançada apenas com a extensão do antebraço. | 2-3 Anos |
| Apanhar -Envolve receber o impacto de um objeto com as mãos, progredindo das bolas grandes para as mais pequenas. | Perseguir a bola; não reagir à bola que vem pelo ar; Reagir a bolas pelo ar com atraso no movimento do braço; Tem de ser ensinado a colocar os braços. | 2 Anos 2-3 Anos 2-3 Anos |
| Pontapear -Envolve imprimir força a um objeto com o pé. | Empurrar a bola em vez de a pontapear; Pontapear com a perna hirta e pouco movimento do corpo (pontapé à bola). | 18 Meses 2-3 Anos |

(Spodek, 2002, p.54)

| Padrão do movimento | Capacidades selecionadas | Idade aproximada do início |
|--|---|----------------------------|
| Equilíbrio dinâmico -Envolve manter o equilíbrio à medida que o centro de gravidade muda. | Manter-se de pé numa trave baixa. | 2 Anos |
| Equilíbrio estático -Envolve manter o equilíbrio enquanto o centro de gravidade se mantém estacionário. | Manter-se de pé sozinho. | 12 Meses |
| Movimentos axiais -Posturas que envolvem dobrar, esticar, torcer, virar e outros padrões. | Estas capacidades começam a desenvolver-se desde cedo e de forma progressiva são aperfeiçoadas até serem inseridas nos padrões manipulatórios emergentes. | 2 Meses – 6 Anos |

(Spodek, 2002, p.55)

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem

A criança com 1-2 anos, segundo Piaget (1962), citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2007), p.45, encontra-se no estágio sensório-motor, ou seja, vai-se conhecendo a si própria e ao mundo que a rodeia. Já realiza movimentos como apanhar uma bola/brinquedo e mandar objetos. Em relação a objetos, numa primeira fase começa por procurá-los no último local onde os viu (12-18 meses) e numa segunda fase já os procura por vários sítios (18-24 meses). Desta forma a criança evolui da inteligência sensório-motora, para a inteligência representativa e simbólica – ou seja, imita sons, diz palavras relativas a objetos/pessoas ausentes devido a imagens mentais correspondentes que a criança já possui. A mudança de um estágio para o outro deve-se ao facto de as crianças construírem representações sensoriais e motoras dos objetos e considerarem as representações simbólicas convenientes (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p.47).

A linguagem permite a expressão dos pensamentos e sentimentos, possibilitando a partilha de significados. Até chegar à articulação de palavras, a criança “interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras” – Período pré-linguístico. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 15). “A atribuição consistente do mesmo significado, por parte do bebé, a produções fónicas marca a passagem para a fase linguística” (*idem*). A primeira palavra é pronunciada, por norma, no final do primeiro ano de vida (10-14 meses) iniciando assim o seu discurso linguístico – expressão verbal. Por volta dos 13 meses, a maioria das crianças, tem noção de que uma palavra representa um objeto. Mais tarde, entre os 18-24 meses, já tenta expressar as suas ideias com junções de palavras. Em suma, a linguagem vai-se desenvolvendo de forma gradual até que chegue a um ponto de coerência com o conhecimento da criança (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p.48). O contexto em que as crianças estão inseridas influencia em muito “a qualidade do desenvolvimento da linguagem”. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12). Se o ambiente em que as crianças estão for estimulante e permitir que vivam experiências ricas, maior será o desenvolvimento linguístico e cognitivo das mesmas.

Desenvolvimento psicossocial

Nos dois primeiros anos de vida existem mudanças significativas na criança. Esta começa a compreender que há mais para além de si e ao longo do tempo começa também a perceber que existem géneros diferentes. Aos dois anos a criança já apercebe do contexto social e cultural em que está inserida e, assim, forma a sua personalidade. Alguns psicanalistas como Sigmund Freud e Erickson investigaram o desenvolvimento psicossocial das crianças. Freud (s.d.) “defendeu que as experiências vivenciadas pela criança durante os

primeiros quatro anos de vida têm um papel determinante na construção da personalidade”, isto segundo Berger, (2000), citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, (2007), p. 49. Freud (s.d.), na sua teoria sobre o desenvolvimento psicossocial defende que, as crianças, entre o primeiro e o segundo ano de vida, se encontram no estágio anal, devido à maturação e ao desenvolvimento psicomotor que permite a retenção e/ou expulsão de fezes. (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p.50). Contudo, segundo Dias, Correia, & Marcelino (2013), não há um consenso entre autores relativamente ao controlo dos esfíncteres.(p.12) “O controle esfíncteriano depende da maturidade do sistema nervoso mas, regra geral, a criança do sexo feminino antecipa-se” (Bébe, 1981, citado por Dias, Correia, & Marcelino, 2013, p. 12). Erickson (1976b) defendia que a criança até aos 18 meses passava por uma primeira crise psicossocial (p.50). Se a relação da criança com a mãe for de grande interação, então a criança terá maior confiança na sua relação com os outros. Portanto a relação que a criança tem com os outros depende da interação que tem com a mãe. Já entre os 18 meses e os 3 anos de vida, a criança sofre uma outra crise psicossocial, segundo o mesmo psicanalista (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 50). Esta crise é caracterizada pela dúvida e vergonha em expor-se demasiado. Esta crise é ultrapassada facilmente se a criança se sentir protegida, assim desenvolve sentimentos de força de vontade e autocontrolo (*idem*).

Características da aprendizagem nos dois primeiros anos de vida

Conceito de aprendizagem

Segundo Mazur (1990), citado por Tavares, pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2007), quando ocorre uma mudança num indivíduo, pode dizer-se que houve uma aprendizagem. Essa mudança deve-se às experiências pelas quais o indivíduo passou (p. 108).

Slavin (2003) citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2007), refere que “os seres humanos aprendem tanto desde o dia do seu nascimento” que se pode dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento são dois conceitos que se relacionam entre si (p. 108). Também Papalia, Olds e Feldman (2001), citados por Dias & Correia (2012), defendem que o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam entre si, quando referem que a “aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes que se pressupõem mutuamente” (p. 1). Já Tavares & Alarcão (2002), citados por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2007), definem a aprendizagem como “uma construção pessoal, resultante de um processo experimental” que leva o indivíduo a uma “modificação de comportamento estável” (p. 108).

Em suma, “aprender é um processo de construção pessoal que se caracteriza pela aquisição de conhecimento e pela mudança comportamental” (Pinto, 1992; Rafael, 2005, citados por Dias & Correia, 2012, p.8).

Essa mudança no comportamento é manifestada exteriormente, assim consegue ver-se que a criança aprendeu, no entanto só se revela “se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança” (Tavares e colaboradores, 2007, citado por Dias & Correia, 2012, p. 8).

Teorias da aprendizagem

Existem três teorias de aprendizagem, sendo elas: a behaviorista, a cognitivista e a humanista.

Teoria Behaviorista

Ivan Pavlov, John Watson, Edward Thorndike e Burrhus Skinner são alguns dos defensores desta teoria. Cada um tem a sua experiência, mas todas vão ao encontro de uma mesma teoria, a behaviorista ou comportamentalista (Ostermann & Cavalcanti, 2010, p.7).

Esta teoria defende que a aprendizagem é definida como um processo de mudanças comportamentais, na medida em que se tenta “compreender o comportamento em termos das relações entre os estímulos observáveis (...) e respostas observáveis (...) e respectivas consequências e acontecimentos consequentes” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 109).

Teoria cognitivista

Autores como Jerome Bruner, Jean Piaget e David Ausubel são defensores desta perspectiva cognitivista – são construtivistas.

Os cognitivistas enfatizam “o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra.” Envolve o pensamento, que não é visível aos outros. Esta corrente “preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental” (Ostermann & Cavalcanti, 2010, p.19).

Teoria humanista

Nesta perspectiva humanista estão alguns autores, entre eles Carl Rogers e George Kelly, que acreditam nas capacidades do ser humano, na medida em que este pode escolher as suas experiências, ou seja, aceitam que “todos nós desfrutamos de um potencial de crescimento pessoal” (Craig, 1996, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 121).

A aprendizagem das crianças com 1-2 anos

A criança é um ser ativo e, como tal “experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos” (Post & Hohmann, 2003, citado por Dias & Correia, 2013, p.3). Tudo o que desperta a atenção da criança tenta agarrar, observa, manipula, entre outros. Desta forma, a criança descobre-se a si mesma e em simultâneo ao mundo que a rodeia. Vai começando a perceber a forma de interagir e/ou comunicar dando assim respostas a diferentes estímulos vindos do exterior. Assim, a criança consegue criar “laços emocionais, relações de confiança com pessoas significativas que lhe permitem sentir-se segura na exploração do ambiente que a rodeia” (*idem*).

Segundo Dias & Correia (2012), a aprendizagem na primeira infância ocorre através dos sentidos, da interação com o meio que a rodeia, da ação/experiência, da observação/imitação, da repetição de situações, da resolução de problemas, do reforço e da motivação e através do lúdico (p. 7). A criança aprende num espaço que tenha materiais e com a interação com outras pessoas (familiares, pares, profissionais do contexto de creche, entre outros). “O tempo e o espaço proporcionado à criança para se movimentar e experimentar o ambiente, para tentar e errar/acertar, para repetir, é essencial para as novas aquisições” (*idem*, p.3).

Conclusão

Concluído este trabalho sobre o tema “as características do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos dois primeiros anos de vida” percebemos que o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, no entanto este não acontece de igual forma em todas as pessoas. O mesmo se pode dizer relativamente à aprendizagem, pois cada pessoa tem o seu ritmo.

Em suma, a realização deste trabalho foi muito enriquecedora, na medida em que percebemos que o conceito de desenvolvimento é muito mais amplo do que aquilo que imaginávamos. Como futuras educadoras, é importante para nós compreender e saber todos os domínios do desenvolvimento, bem como todas as características da aprendizagem nas crianças nos dois primeiros anos de vida.

Referências Bibliográficas

- Amoroso, J., & Zúquete, J. (2009). *Expressão Motora 1.º Ano*. Leiria, Portugal: IPLeia.
- Dias, I. S., & Correia, S. (15 de setembro de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: Contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 2.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (14 de junho de 2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, pp. 9-24.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. (2010). *Teorias da aprendizagem*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

(Trabalho realizado pelo par pedagógico)

Anexo 2. 15ª Reflexão prática pedagógica em creche

Nesta décima quinta reflexão, referente à semana de trabalhos na sala de 1 ano, piso 0, do [REDACTED], pretendo refletir sobre a ação educativa e sobre os aspetos positivos ocorridos ao longo da semana.

Nesta semana de intervenção fui a mestranda atuante, orientando o grupo de crianças ao longo dos dias de prática pedagógicas, quer nos momentos da rotina, quer nas experiências educativas orientadas, sendo que estas e as estratégias utilizadas foram planeadas em grupo de prática pedagógica.

A par da semana anterior, também nesta realizámos uma planificação semanal, em vez da planificação diária. Planificámos três experiências educativas a proporcionar ao grupo de crianças, onde nenhuma delas tinha um dia específico de realização. Para decidir o que proporcionar em cada dia, deveríamos estar atentas às necessidades das crianças no próprio dia, só após essa observação estaríamos aptas a iniciar a experiência educativa. Neste sentido, iniciámos a semana proporcionando às crianças o contacto com peças de vestuário e acessórios relacionados com as baixas temperaturas, uma vez que, conversando com o grupo, percebemos que já sabiam que nestes dias tem estado muito frio e que precisamos de andar agasalhados, como tal, agasalhámo-nos e fomos à rua sentir o frio. Sabemos que é importante associar as experiências proporcionadas na sala de aula com a natureza envolvente, de modo a que a criança compreenda e associe as duas situações, que são distintas, mas que se complementam (Zabalza, 2001).

No segundo dia da semana, tendo em conta que no primeiro tinha conversado com o grupo sobre as peças e acessórios de vestuário, percebi que era importante voltar a abordá-los, relacionando-os com as partes do corpo. Assim é possível perceber se as crianças compreendem e relacionam as peças e acessórios de vestuário com as partes do corpo correspondentes. Assim, o grupo de prática pedagógica, levou uma representação de figura humana, aproximada ao tamanho das crianças, e algumas representações de peças e acessórios de vestuário, para que as crianças pudessem vestir a representação (colocavam a peça de vestuário na parte frontal da representação, colando com velcro). As crianças mostraram-se recetivas e empenhadas na concretização desta experiência educativa, querendo participar, esboçando sorrisos e conversando com os adultos presentes na sala. Em conversa com o grupo disse-lhes que era “um novo amigo” e que era preciso darmos-lhe um nome, ficou o “João”, a partir da sugestão da educadora e em concordância com as opiniões das crianças. Percebi que as crianças compreenderam a associação feita, que o “João é o novo amigo”, uma vez que, durante a tarde, quando perguntava onde estava o “João”, as crianças apontavam para aquela figura, e quando perguntava quem era, as crianças respondiam que era o “João”. As crianças “ao construírem algo a partir de experiências e ao experimentarem os pormenores da representação criativa, bebês e crianças mais novas envolvem-se” em experiências-chave, tais como “responder a e identificar figuras e fotografias” (Post & Hohmann, 2011, p. 42), como aconteceu quando questionei as crianças sobre a representação da figura humana. Uma vez que já a conheciam e já lhe tínhamos dado um nome, as crianças identificaram-na dizendo que era o “João”.

No terceiro e último dia de intervenção desta prática pedagógica em creche, proporcionámos às crianças uma experiência relacionada com uma das linguagens artísticas, a expressão plástica. Desde o início desta prática, percebemos que esta é uma área de interesse para as crianças, mostrando-se sempre empenhadas e participativas em todas as experiências proporcionadas, assim, pensámos que seria uma boa experiência a realizar com elas. Durante esta semana falámos do frio que se tem sentido, mas também da chuva, como tal, a experiência educativa plástica proporcionada tinha como intenção que as crianças percebam o conceito de “pingo da chuva”.

No que concerne a aspetos positivos desta semana de trabalhos, considero que cada vez mais existe uma entajada entre o grupo de prática pedagógica, tanto nos momentos de planificação, como antes, durante e após a intervenção. Cada vez mais estamos a compreender o conceito real de “equipa educativa”, que iremos desempenhar no nosso futuro profissional. Compreendemos então que

“é da competência de cada Equipa Educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as actividades que organizou com vista à prossecução dos objectivos que estabeleceu. Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular” (Formosinho & Machado, 2008, p. 12).

Outro aspeto positivo que destaco, é a nossa capacidade de intervenção e atuação durante todos os momentos de rotina. Desde que chegámos à sala 1 ano, piso 0, do [REDACTED], temos assistido a pequenas mudanças nas rotinas do grupo de crianças e, como mestrandas, temos que nos adaptar a estas alterações, de modo a ajudar a equipa educativa, bem como as crianças. É necessário existir uma boa colaboração entre todos os elementos da equipa de modo a que tudo tenha um bom e eficaz funcionamento. Sabemos que

“a creche é hoje entendida como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças, ao mesmo tempo que cumpre também uma função assistencial, devido à necessidade dos pais deixarem os seus filhos num local seguro durante o seu período laboral” (Eichmann, 2014, p. 13).

Neste sentido, quanto melhor for a nossa interação, melhor as crianças se sentirão neste ambiente e, conseqüentemente, os pais também estarão mais seguros e confiantes.

Em suma, considero que foi uma semana onde percebi alguns conceitos importantes da educação de infância, mas também sei que ainda tenho um longo percurso a percorrer no que diz respeito a todas as dimensões consideradas importantes em creche. Na minha opinião, acho que já entendi a relação que se deve estabelecer entre as experiências educativas proporcionas ao grupo de crianças com as suas necessidades e os seus interesses, o que se torna uma mais valia nos momentos de planificação, intervenção e conseqüente reflexão.

Referências bibliográficas

Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre.

Formosinho, J., & Machado, J. (jan/jun de 2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8 n.1, pp. 5-16. Obtido em 16 de janeiro de 2016, de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/formosinho_machado.Pdf

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

17 de janeiro de 2016, Ana Filipa Silva

Anexo 3. 13.^a Reflexão prática pedagógica em creche

Nesta décima terceira reflexão, referente à semana de trabalhos na sala de 1 ano, piso 0, do [REDACTED], pretendo refletir sobre a ação educativa, os desafios que nos foram propostos, enquanto grupo, para as próximas semanas de intervenção, e sobre alguns aspetos importantes abordados na última reunião com a docente supervisora, a documentação pedagógica e as dimensões da creche, nomeadamente as rotinas.

Nesta semana de intervenção fui a mestranda atuante, orientando o grupo de crianças ao longo dos dias de prática pedagógicas, quer nos momentos da rotina, quer na experiência educativa orientada, sendo que as experiências educativas a proporcionar ao grupo e as estratégias utilizadas foram planeadas em grupo de prática pedagógica.

No primeiro dia de prática da semana, proporcionámos ao grupo de crianças a exploração de esparguete colorido. Nesta experiência educativa, tínhamos como intencionalidade educativa promover à criança momentos de diálogo com o adulto; estimular a concentração da criança; e estimular a motricidade global da criança. Proporcionámos ao grupo a possibilidade de participarem na coloração do esparguete, ou seja, as crianças viram e puderam participar no momento em que coloríamos o esparguete, em vez de já trazermos de casa o esparguete com as respetivas cores (vermelho, verde, dourado e prateado). Achamos que esta estratégia foi uma mais-valia, uma vez que consideramos importante a participação das crianças na realização dos materiais, que farão parte da experiência educativa. Ao longo desta experiência, as crianças mostraram-se ativas, empenhadas e concentradas, participando nos momentos de diálogo. O grupo tinha como principal objetivo que cada criança decidisse o seu tempo de exploração, como tal durante a exploração, a Filipa questionava a criança: “Já terminaste? Queres limpar as mãos?”. Em resposta à questão colocada, as crianças respondiam de diversas formas, umas diziam que não, outras aproximavam-se para limpar as mãos, e uma das crianças agarrou no pano e limpou as mãos sozinha, compreendendo-se que a criança já tinha terminado a sua exploração.

No segundo dia de prática, o grupo proporcionou às crianças a exploração de gelatina. Nesta experiência educativa, tínhamos como intencionalidade educativa proporcionar à criança um momento de exploração de gelatina, através dos sentidos. Neste âmbito, as crianças mostraram-se recetivas e participativas na exploração. Ainda em grande grupo, no tapete, as crianças tiveram a oportunidade de observar e cheirar as taças que continham gelatina. As crianças foram convidadas pela mestranda atuante a disporem-se à volta da mesa colocada na sala, onde lhes foi entregue um pedaço de gelatina a cada uma. As crianças fizeram variadas explorações utilizando os sentidos do tato, da visão, do olfato, do paladar e da audição. De uma forma geral, posso dizer que as crianças observaram, cheiraram, comeram, provaram, partiram, esmigalharam, separaram, dividiram e bateram na gelatina. Nem todas as crianças fizeram o mesmo tipo de exploração, mas todas exploraram a gelatina de forma individual. Os adultos presentes na sala foram participando e incentivando as crianças às várias explorações.

No terceiro e último dia de prática da semana, e deste mês de dezembro, proporcionámos ao grupo um jogo de movimento, em que cada criança teria um balão, e que deveriam respeitar e reproduzir as indicações dadas pela mestranda, tendo em conta diversos conceitos espaciais e o conhecimento das partes do corpo. Foram dadas indicações tais como colocar o balão: atrás das costas; à frente da barriga; em cima da cabeça; à frente da cara; debaixo do rabo; agarrar e abanar o balão; e agarrar o balão com as duas mãos. Nesta experiência, o grupo tinha como intencionalidade educativa proporcionar à criança um momento lúdico de exploração de balões; desenvolver na criança o conhecimento de conceitos espaciais, tendo como referência o seu próprio corpo; estimular na criança a criatividade de exploração de balões. Ao longo da experiência educativa, houve diferentes reações por parte das crianças, algumas reproduziam e respeitavam as indicações dadas pela mestranda, outras exploravam os balões livremente e outras limitaram-se a andar pela sala com, ou sem os balões, sem reproduzir nenhum dos movimentos indicados pela mestranda. Ao longo desta experiência tive alguma dificuldade em avançar de indicação para indicação, uma vez que, como nem todas as crianças respondiam ao indicado, eu não sabia quando passar para a próxima indicação, apesar de serem indicações que a seguinte não implicava a concretização da anterior. Considero que este seja um aspeto que tenho que investir mais, preocupando-me e dando mais atenção às necessidades do grupo, sendo a criança o foco principal da minha ação educativa.

Até esta décima terceira semana de prática pedagógica, o grupo de trabalho tem desenvolvido e planificado as intervenções organizando-se tendo em conta uma planificação diária, que desde a primeira semana, tem sofrido alterações, de modo a tornar-se mais útil e funcional. Para as próximas intervenções, do mês de janeiro, a docente supervisora desafiou-nos a elaborar as planificações numa lógica de planificação semanal. Assim, tal como nas anteriores semanas, iremos ter um documento planificado sobre as experiências educativas que serão proporcionadas ao grupo de crianças, mas não serão referidos os dias em que cada uma irá ocorrer. Ou seja, as experiências são planificadas para os três dias e nesses mesmos dias é a mestranda atuante que decide o que realizar, tendo em conta as características e as necessidades do

grupo de crianças naquele dia. Considero que este desafio será uma mais-valia, na medida em que, por vezes, pode acontecer a não concretização do que está planificado, e assim já teremos essa experiência como futuras educadoras, em que há fatores que influenciam a nossa ação educativa e é nosso dever e função encontrar estratégias funcionais para a realização das experiências de outra forma, noutras circunstâncias, ou até mesmo noutras dias.

Nesta semana, o grupo de trabalho reuniu-se com a docente supervisora e conversámos sobre alguns aspetos importantes, como por exemplo a documentação pedagógica. Relativamente à documentação pedagógica, percebemos que é algo que temos vindo a desenvolver desde a primeira semana de prática pedagógica. O grupo de trabalho tem em mãos a concretização de três diferentes tipos de documentação pedagógica, sendo elas:

- a) Registo semanal de uma criança;
- b) Grelhas de avaliação;
- c) Documentação que será exposta na instituição, geradora de diálogos com a família das crianças do grupo.

Dois destes tipos de documentação pedagógica (a e b) têm sido desenvolvidos ao longo das semanas de prática. Temos realizado e entregue os registos e as grelhas de avaliação das experiências educativas preenchidas à docente supervisora, de modo a receber feedback para serem melhorados. A documentação referida na alínea c, ainda está numa fase precoce de elaboração, mas já sabemos que será geradora de diálogos com a família, na medida em que iremos colocar questões aos pais que os façam refletir sobre as experiências educativas desenvolvidas em creche, nomeadamente sobre as experiências educativas que o grupo de trabalho desenvolveu com os seus filhos ao longo dos meses da nossa prática pedagógica. Estas questões serão registadas num caderno, que será deixado ao pé da documentação, para que os pais possam deixar as suas respostas, que serão mais tarde analisadas pelo grupo de prática pedagógica.

A documentação pedagógica é então “um modo de organização de registos das aprendizagens de um grupo de crianças, bem como dos profissionais e comunidade envolvida” (Vieira, 2015, p. 10). Segundo Rinaldi (2006), citado por Vieira (2015, p.10)

“a documentação daquilo que a criança está a aprender, põe em evidência a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem usadas por cada criança, assim como possibilita aceder à documentação para rever e visitar, no espaço e tempo, o que a criança está a aprender, e com isso tornar a revisita de fragmentos da memória, parte integrante da construção da aprendizagem”.

Com esta documentação, o grupo pretende dar a conhecer às famílias das crianças as experiências proporcionadas e as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas pelas crianças. Esta documentação também é importante para as crianças, uma vez que podem observar e relembrar-se do que vivenciaram anteriormente.

Em suma, considero que esta semana foi bastante produtiva em termos reflexivos, a conversa com a docente supervisora deixou-me a pensar sobre alguns dos aspetos que são importantes em creche, como acontece com a documentação pedagógica. Percebi que existem vários tipos e géneros de documentação pedagógica e cabe ao educador partilhá-los com a comunidade educativa, mais propriamente com as famílias das crianças do grupo.

Referências bibliográficas

Vieira, R. D. (2015). *Documentação pedagógica: estratégia de escuta e resposta a diferentes interesses em interação*. (U. d. educação, Ed.) Obtido em 20 de dezembro de 2015, de Repositório Universidade do Minho:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38273/1/Relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio_%20Rute%20Vieira_%202015.pdf

20 dezembro 2015, Ana Filipa Silva

Anexo 4. 8.^a Reflexão prática pedagógica em creche

Tópicos de reflexão:

- ✓ Aspectos positivos e negativos na ação educativa;
- ✓ Assuntos a aprofundar;

Nesta oitava reflexão, referente à oitava semana de trabalhos na sala de 1 ano, piso 0, do [REDACTED], sendo a segunda semana de intervenção individual da Cristiana, pretendo refletir sobre os aspectos positivos e negativos na ação educativa e sobre alguns assuntos que gostava de aprofundar.

Esta semana que passou foi destinada à intervenção em que a Cristiana foi a mestranda interveniente, ficando eu como ajudante na sua ação educativa, tendo também um papel importante em todo o dia. Nesta semana, comemorámos o Dia de S. Matinho realizando atividades relacionadas com a realização da Festa do Magusto a realizar na quarta-feira. Esta é uma atividade que consta no Plano Anual de Atividades da instituição e que envolve toda a comunidade educativa.

Ao longo desta semana pretendo destacar os aspectos que considero positivos e os que considero menos positivos. Relativamente aos aspectos positivos, destaco a calma e tranquilidade da Cristiana, em todos os dias de intervenção. Mesmo nos dias em que não tínhamos certeza de como ocorreria a experiência educativa orientada, nem os outros momentos da rotina, o que era uma preocupação para nós, enquanto grupo, a Cristiana mostrou-se sempre positiva, não transparecendo sentimentos menos positivos às crianças, pois sabemos que elas compreendem e percebem tudo. Com esta atitude da mestranda as crianças mantiveram-se igualmente calmas e tranquilas, o que considero de extrema importância, uma vez que os dias fluíram naturalmente, como de costume. Outro dos aspectos positivos que quero realçar foi a estratégia de nós, enquanto grupo, termos realizado a experiência educativa, da segunda-feira, não em grande grupo, mas de uma forma que desse liberdade de escolha às crianças. Ou seja, cada criança tinha a possibilidade de escolha em querer ou não participar, como tal a experiência foi realizada em pequenos grupos, consoante os seus interesses. As crianças que ficaram entusiasmadas com o primeiro som produzido pelos sinos musicais, chegaram-se perto da mestranda interveniente e mantiveram-se por perto durante algum tempo, outras crianças mantiveram-se interessadas por pouco tempo, e outras não se aproximaram da atividade que estava a decorrer. Na minha opinião, foi uma estratégia bem conseguida, pois temos de perceber que nem todas as crianças têm os mesmos interesses, e obrigá-las a algo que não estão predispostas naquele momento, pode ser prejudicial para a sua aprendizagem.

Relativamente aos aspectos negativos da semana, na minha opinião acho que a experiência educativa orientada proporcionada ao grupo de crianças na terça-feira, não foi bem conseguida. As crianças exploraram as castanhas nas suas diferentes formas possíveis, observaram-nas, tocaram-lhes, saborearam-nas, ouviram o som produzido quando se batia uma castanha na outra e cheiraram-nas, no entanto e a meu ver, não perceberam a distinção de castanha crua, castanha cozida e castanha assada. Compreendo que seja muito difícil explicar estas diferenças a crianças com tão pouca idade (entre os 10 e os 22 meses), e não acredito que eu fizesse melhor que a mestranda Cristiana, que fez o seu melhor. Achei muito importantes levar as castanhas nas suas mais variadas formas, mas não se tornou tão significativo quanto esperávamos. Para uma próxima atividade a realizar deste género, teremos, enquanto grupo, de repensar se será realmente proveitoso, ou se foi a estratégia usada a menos plausível para esta faixa etária.

No que concerne a assuntos que gostaria de aprofundar, estes prendem-se com o sono e o descanso proporcionado às crianças. Este tema despertou-me especial interesse devido a uma situação que ocorreu ao longo desta semana. Na terça-feira na hora estipulada para o descanso após o almoço, sentei-me ao pé de uma criança para a tentar adormecer. Mas esta foi uma tarefa bastante árdua, a criança não queria manter-se deitada na sua cama, tentei explicar-lhe por algumas vezes, conversando com ela, que os seus pares estavam a dormir e que não gostavam de ser acordados por outras crianças e que precisava de descansar para poder brincar melhor da parte da tarde. Mas parecia que nada a acalmava. Chorou algumas vezes e eu, sem saber muito bem o que fazer, e numa estratégia para a acalmar, para não continuar a chorar e para não se levantar da cama, agarrei-a ao colo e aconcheguei-a, e ela até se manteve sossegada no meu colo por algum tempo. Após uns 5 minutos ao meu colo, mais calma, decidi colocá-la no seu catre. Ainda contra a sua vontade manteve-a deitada até finalmente adormecer. Esta foi uma situação que me deixou preocupada e sem saber o que fazer. Algumas das crianças são difíceis de adormecer outras nem tanto, mas esta situação deixou-me apreensiva e preocupada uma vez que a “saúde envolve a busca de equilíbrio físico, mental e social, bem como a relação do indivíduo com o seu ambiente” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 39), e se uma criança não consegue adormecer e não descansa o que precisa, não será saudável. O sono é uma necessidade básica de cada indivíduo e para as crianças é fundamental para o seu bem-estar e para continuar o seu dia com as energias “recuperadas”, tal como diz Craidy e Kaercher (2001, p.46) o sono é uma finalidade básica que consiste “em regular o corpo, manter o equilíbrio na constituição química e preservar as energias do organismo para as atividades subsequentes”.

Cada criança precisa do seu número de horas para repousar e o educador deve ter isso em consideração, “cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono que necessita para descanso” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 46). Mais tarde, com o avançar da idade as crianças vão diminuindo o número de horas que precisam de descansar, esta diminuição é feita de uma forma “lenta e gradual” (*idem*).

Nesta situação tentei conversar com a criança em causa e explicar-lhe a necessidade do descanso, considero que “explicar às crianças a importância que tem o descanso” (Bohígas, *et al.*, 1997, p. 101), é uma mais valia na relação entre educador e criança. Considero então que é importante “fazer notar a necessidade de cedo se acostumar a dormir as horas necessárias e na conveniência de se descansar após as refeições” (*idem*), as crianças devem compreender a importância da necessidade de descansar.

Para as próximas semanas, espero estar mais atenta aos comportamentos das crianças, nomeadamente na hora do repouso, falar com elas e explicar-lhes a necessidade do descanso. Relativamente às próximas intervenções, espero conseguir transmitir calma e serenidade às crianças, como aconteceu esta semana, nos momentos de maior preocupação.

Referências bibliográficas

- Bohígas, M. d., Cervera, A. C., Rodríguez, M. P.-H., García, M. T., Hoyo, J. R., & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. I). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil. Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

14 novembro 2015, Ana Filipa Silva

Anexo 5. 11.^a Reflexão prática pedagógica em creche

Tópicos de reflexão:

- ✓ Ação educativa;
- ✓ Desafios propostos.

Nesta décima primeira reflexão, referente à semana de trabalhos na sala de 1 ano, piso 0, do [REDACTED], pretendo refletir sobre a ação educativa e os desafios que nos foram propostos, pela docente supervisora e pela educadora cooperante. Nesta semana de intervenção fui a mestranda atuante, orientando o grupo de crianças ao longo dos três dias, quer nos momentos da rotina, quer na experiência educativa orientada.







Ao longo desta semana, enquanto grupo de prática pedagógica, proporcionamos ao grupo de crianças experiências educativas relacionadas com a época natalícia. Na segunda-feira proporcionamos-lhes a exploração do fato de Pai Natal, dando-lhes a possibilidade de o explorarem das mais diversas formas, agarrando-o, cheirando-o, vestindo-o e sentindo-o. A maioria das crianças reagiu bem às texturas do fato e até colaboraram de uma forma positiva, quando os convidamos a vestirem-se. Apenas uma das crianças chorou quando percebeu que tinha que se caracterizar como o Pai Natal. Tentei conversar com ela, mostrando-lhe o fato e dizendo-lhe que não fazia mal, mas que se não o quisesse vestir também não tinha problema. No entanto, e após a intervenção da assistente operacional, no sentido de incentivar a criança em causa a vestir o fato de Pai Natal, ela acabou por vesti-lo, ainda que um pouco desconfortável. Considero que todas as crianças devem experimentar, pelo menos uma vez, as diversas experiências que lhes são proporcionadas, no entanto compreendo também que lhes devemos dar o tempo que precisam até conseguirem fazer e cumprir o objetivo proposto. Segundo Dias, Correia e Marcelino (2013, p.14), “o processo de desenvolvimento da criança é um processo pessoal, único, situado num contexto histórico e cultural que, também, o influencia”, como tal, devemos ver cada criança como um indivíduo único que tem as suas próprias necessidades e os seus interesses que podem diferir com as necessidades e os interesses de outras crianças da mesma faixa etária. Na terça e quarta-feira, proporcionamos ao grupo a exploração de garrafas de iogurte vazias com tintas, numa folha de papel. Nesta experiência pretendíamos estimular a motricidade global da criança, explorando as garrafas. Usámos tintas que, socialmente e culturalmente, estão associadas ao Natal, como o vermelho, o verde, o prateado e o dourado. A tinta era colocada dentro de uma garrafa, previamente etiquetada com a cor correspondente, para ser mais facilmente identificada pelas crianças, e na extremidade superior da garrafa foi colocada uma esponja, para que, ao virar a garrafa, saísse tinta. As crianças perceberam que havia várias maneiras de fazer sair a tinta da garrafa, como: apertar a garrafa, bater com a garrafa na folha de papel, movimentar a garrafa para um lado e para o outro, para cima e para baixo. Algumas crianças agarraram a garrafa só com uma mão e outras crianças agarraram com as duas mãos. Considero importante permitir às crianças a exploração com diversos tipos de materiais, não só os habituais, como as embalagens próprias das tintas, mas que também pode ser com materiais recicláveis, como o caso das garrafas de iogurte.

Na semana anterior de prática, o grupo reuniu-se com a educadora cooperante e com a docente supervisora da nossa prática e foi-nos proposto um desafio. Este desafio consiste em elaborar uma documentação pedagógica sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças ao longo das nossas semanas de ação educativa. Quando sugerido senti-me um pouco preocupada sobre a elaboração desta documentação, mas após algumas explicações, considero que será um trabalho árduo mas que nos permitirá compreender de uma forma simples qual foi o trabalho desenvolvido com este grupo de crianças, ao longo destes meses. Sabemos que esta documentação será como uma sumula das aprendizagens da criança e que deve ser transmitida aos pais e famílias do grupo de crianças, como tal devem ser bem visíveis as aprendizagens de cada criança, de uma forma global. Espero que, como grupo, consigamos desempenhar um bom trabalho. Nas próximas semanas, espero continuar a proporcionar às crianças momentos de aprendizagem, desafiando-as e permitindo-lhes desenvolverem-se tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades.

Referências bibliográficas

Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7, n.3. Obtido em 6 de dezembro de 2015, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>
6 dezembro 2015, Ana Filipa Silva

Anexo 6. Registo de observação da criança LR

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| Nome criança: LR | Data: /12/2015 | Local: Sala | | | |
| Idade: 20 meses | Hora: 16h20 (momento de exploração livre) | | | | |
| Contexto e intervenientes: LR e MF | | | | | |
| Descrição: A criança LR sentou-se perto de outra criança, a criança LR, agarrou e brincou com um carro que estava no chão (figura 14 e 15), deslocando-o para trás e para a frente, num desses deslocamentos para a frente, deixou o carro seguir, para a frente, ficando a observá-lo a afastar-se (figura 16). Pouco tempo depois, agarrou noutra carro e colocou-o em cima da mesa, que está na sala (figura 17), movimentou-o para a frente e para trás, largando-o cada vez que ia para a frente, realizou esta ação por diversas vezes (figura 18 e 19). | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
| <i>Figura 1</i> | <i>Figura 2</i> | <i>Figura 3</i> | <i>Figura 4</i> | <i>Figura 5</i> | <i>Figura 6</i> |
| Interpretação: A criança LR explorou alguns dos objetos presentes na sala (carros), por sua livre e espontânea vontade (desenvolvimento cognitivo); descobriu que se largasse os carros, quando os movimentava para trás e para a frente, que eles se mantinham em movimento (desenvolvimento cognitivo) | | | | | |
| Planificação: Ao longo das próximas duas semanas, irei tentar observar a criança LR em momentos de comunicação com os outros, sejam adultos ou crianças. Espero conseguir observar a linguagem que ele estabelece com os outros. | | | | | |
| Irei também observar e registar outras situações que possam ocorrer durante o dia e que sejam significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem. | | | | | |

17 dezembro 2015, Ana Filipa Silva

Anexo 7. Planificação em creche, em outubro de 2015

| Período | Horário | Rotina |
|------------------|---------|---|
| Período da manhã | 9h00 | Acolhimento |
| | 10h00 | Hora da “bolachinha” |
| | 10h10 | Experiência orientada |
| | 11h00 | Almoço |
| | 12h00 | Higiene (troca de fralda, lavagem de mãos e cara) |
| Período da tarde | 12h15 | Repouso |
| | 15h30 | Lanche |
| | 16h00 | Higiene (troca de fralda, lavagem de mãos e cara) |
| | 16h30 | Exploração livre da sala de atividades/espço exterior |

Contextualização: nesta semana iremos continuar com a abordagem do outono, onde tentaremos proporcionar às crianças experiências que lhes promovam outros conhecimentos desta temática. No primeiro dia será abordado o vento e o que ele causa na natureza, por exemplo a caída das folhas das árvores. As crianças terão oportunidade de vivenciar esta experiência de uma forma que se aproxima da realidade, contudo se o tempo permitir terão a oportunidade de ir ao jardim vivenciar a experiência, pois as crianças precisam de “viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais como a natureza” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). No segundo dia será abordada a chuva, pois é um dos elementos desta estação, tal como o vento. Através do borrifador e de um chapéu-de-chuva, é possível proporcionar um ambiente de chuva às crianças. Ainda relacionado com a água iremos proporcionar às crianças o seu contacto direto com a água, através da exploração da mesma. Iremos acrescentar mais um elemento, a farinha, será feita a sua exploração pelas crianças e será usada nas sacas do bolinho recorrendo à monotipia. Visto que no dia seguinte irão fazer bolinhos, iremos permitir o contacto com a farinha e com a água, para que as crianças explorem e se apercebam da sua diferente textura e consistência.

| Experiência orientada – segunda-feira, 26 outubro 2015 | |
|--|--|
| Mestranda atuante: Cristiana Salada | |
| Intencionalidade educativa | <p><u>Desenvolvimento psicomotor:</u> promover experiências que permitam a manipulação de objetos.</p> <p><u>Desenvolvimento socioafetivo:</u> permitir que as crianças se envolvam em experiências de exploração com os pares.</p> <p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> estimular uma consciência básica de causalidade ou de efeito imediato (sopra para que o moinho de vento rode); Promover a compreensão de novos vocábulos.</p> <p><u>Desenvolvimento da linguagem:</u> promover a aprendizagem de novos vocábulos relativos ao outono; estimular o uso de novos vocábulos em diferentes experiências.</p> |
| Descrição da experiência orientada | <p>Às 10h10min as crianças já se encontram sentadas no tapete a terminar de comer a sua bolacha e a mestranda Cristiana dá início à experiência.</p> <p>A Cristiana propõe ao grupo falar sobre o vento e pergunta-lhes: “Lembram-se de como faz o vento?”; “Como é?”. Depois das crianças responderem, a mestranda pergunta-lhes: “O que é que o vento faz às árvores?”; “O que é que cai das árvores quando o vento sopra?”. Assim pretende-se mostrar o que o vento faz, por isso, a Cristiana põe uma ventoinha a trabalhar e coloca uma planta à frente da ventoinha, perguntando: “o que é que acontece à planta?”. Para que as crianças vivenciem e explorem o momento, a mestranda Cristiana dá-lhes oportunidade de pegarem em folhas de árvore (as folhas do outono) que ela trouxe para a sala e que as deixem cair à frente da ventoinha para que vejam as folhas a voar. Esta experiência é realizada com a ajuda da mestranda para que não se magoem. De seguida, a Cristiana permite que as crianças contactem/sintam o “vento”, aproximando a ventoinha delas.</p> <p>A mestranda mostra às crianças um moinho de vento feito em papel e sopra para que as crianças vejam o que acontece. Repete o exercício para que percebam que quando sopra sai ar e, que este faz com que o moinho se mexa, tal como o vento faz às árvores. Para que as crianças possam imitar o vento, a Cristiana entrega a cada criança um moinho para que o possam explorar.</p> <p>A experiência termina quando as crianças já não mostrarem interesse e/ou motivação, tendo em conta que há também um tempo limite para a realização das experiências, pois caso a experiência tenha uma duração maior que a pensada terá de ser interrompida devido à rotina.</p> |

| | |
|--|---|
| | No entanto caso termine antes do previsto, as crianças terão oportunidade de explorar a sala livremente até à hora do almoço. |
|--|---|

| | |
|---|---|
| Observações | <p>Caso esteja vento na rua, a mestranda Cristiana incentiva as crianças a olharem para a rua para verem as árvores a abanar. Se for possível climatericamente as crianças vão à rua sentir o vento, depois da experiência realizada na sala.</p> <p>Também serão entregues moinhos de papel à educadora Maria João, à auxiliar Susana, à mestranda Filipa e à estagiária Silvana, de modo a permitir-lhes que também participem na experiência.</p> <p>Caso não haja tempo para realizar toda a exploração por parte das crianças, retoma-se o trabalho durante a tarde se houver possibilidade.</p> |
| Avaliação: A avaliação será realizada a uma criança, tendo em conta a grelha de avaliação. | |
| Recursos materiais | Recursos físicos |
| Ventoinha; folhas de árvores; uma planta; 21 moinhos de papel. | Sala; rua/jardim. |

| Experiência orientada – terça-feira, 27 outubro 2015 | |
|---|--|
| Mestranda atuante: Cristiana Salada | |
| Intencionalidade educativa | <p><u>Desenvolvimento psicomotor:</u> promover às crianças a realização de experiências com novos materiais.</p> <p><u>Desenvolvimento socioafetivo:</u> estabelecer um ambiente de interação com as crianças e com o adulto.</p> <p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> estimular as crianças para a associação do novo vocabulário com acontecimentos do dia-a-dia (quando chove usamos chapéu-de-chuva para não nos molharmos).</p> <p><u>Desenvolvimento da linguagem:</u> promover a aprendizagem de novos vocábulos relativos ao outono; promover às crianças experiências para usar os novos vocábulos.</p> |
| Descrição da experiência orientada | <p>Às 10h10min as crianças já se encontram sentadas no tapete a terminar de comer a sua bolacha e a mestranda Cristiana dá início à experiência perguntando às crianças: “além do vento, o que é que acontece no outono?”; “O que é que nos molha, na rua, se estiver a chover?”. Assim que as crianças respondam, a Cristiana pega num borrifador e borri-fa-as, fazendo de conta que é a chuva a cair-lhes em cima.</p> <p>De seguida pergunta-lhes: “o que é que usamos para que a chuva não caia em cima de nós?”, caso não respondam “chapéu-de-chuva”, a mestranda diz e mostra-lhes um, abre-o e coloca-se de baixo dele. Com a ajuda da mestranda Filipa, que borri-fa por cima do chapéu-de-chuva, a mestranda Cristiana mostra às crianças que não se molha, pois a água não lhe cai em cima, mas sim em cima do chapéu. Neste seguimento, a mestranda senta-se ao pé das crianças, duas de cada vez, com o chapéu-de-chuva aberto. A Filipa borri-fa por cima do chapéu, para que as crianças percebam, vivenciando a experiência, que com o chapéu-de-chuva não se molham.</p> <p>Após esta primeira introdução, a Cristiana, de forma aleatória, incentiva quatro crianças de cada vez a irem para o refeitório realizar a experiência orientada. Enquanto realizam a atividade, as restantes ficam na sala a brincar livremente, realizarão as atividades quando as anteriores terminarem.</p> <p>A cada grupo de crianças a mestranda Cristiana entrega uma bacia com água e deixa que as crianças explorem e sintam a água de forma livre. De seguida limpa-lhes as mãos e numa outra bacia coloca farinha para que as crianças explorem e sintam outra textura. No fim, a mestranda Cristiana mistura a farinha na água e deixa que as crianças explorem e sintam a massa. Depois de cada criança explorar a massa, a mestranda irá fazer a sua monotipia numa saca, que será usada para as crianças levarem o seu bolinho para casa. Assim cada criança terá uma saca do bolinho personalizada por si.</p> <p>A experiência termina quando as crianças já não mostrarem interesse e/ou motivação, tendo em conta que há também um tempo limite para a realização das experiências, pois caso a experiência tenha uma duração maior que a pensada terá de ser interrompida devido à rotina. No entanto caso termine antes do previsto, as crianças terão oportunidade de explorar a sala livremente até à hora do almoço.</p> |
| Observações | <p>Caso esteja a chover, as crianças irão à rua sentir a chuva, pois desta forma vivenciam uma experiência num contexto real.</p> <p>Caso não haja tempo para realizar toda a exploração por parte das crianças, retoma-se o trabalho durante a tarde se houver possibilidade.</p> |

| | |
|---|--|
| | A última experiência orientada é uma introdução ao dia seguinte, pois as crianças vão fazer bolos para o dia do bolinho. |
| Avaliação: A avaliação será realizada a uma criança, tendo em conta a grelha de avaliação. | |
| Recursos materiais | Recursos físicos |
| Borrifador; chapéu-de-chuva; água; 3 bacias; farinha; mesa; 16 sacas do bolinho. | Sala; rua/jardim e refeitório. |

| Experiência orientada – quarta-feira, 28 de outubro de 2015 | |
|--|--|
| Mestranda atuante: Cristiana Salada | |
| Intencionalidade educativa | <p><u>Desenvolvimento psicomotor:</u> permitir às crianças que manipulem diferentes materiais; estimular as crianças a colocar objetos (frutos secos) para dentro de um recipiente.</p> <p><u>Desenvolvimento socioafetivo:</u> promover momentos de transição calmos de local para local; permitir que as crianças se envolvam em experiências de exploração com os pares e com outras pessoas da comunidade educativa.</p> <p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> estimular as crianças para a associação do novo vocabulário com acontecimentos do dia-a-dia.</p> <p><u>Desenvolvimento da linguagem:</u> estimular as crianças para a aprendizagem de novos vocábulos; promover às crianças experiências para usar os novos vocábulos.</p> |
| Descrição da experiência orientada | <p>Às 10h10min as crianças ainda se encontram sentadas no tapete a terminar de comer a sua bolacha e a mestranda Cristiana dá início à experiência dizendo às crianças que vão para o refeitório principal fazer bolinhos para o dia do bolinho e incentiva-as a fazerem um comboio para irem calmamente.</p> <p>Assim que chegarem ao local as educadoras presentes iniciam a experiência, dando a oportunidade às crianças de observarem todos os ingredientes que estão nas mesas. As crianças, auxiliadas pelos adultos presentes, colocam os ingredientes no recipiente (farinha, água, frutos secos, etc...). As crianças amassam todos os ingredientes, fazendo cada uma o seu próprio bolinho.</p> <p>Após a confeção dos bolinhos, os adultos procedem à higiene das crianças, ajudando-as a limparem as suas mãos. De seguida as crianças observam a colocação dos bolinhos no forno. Dá-se por terminada a experiência e todas as crianças irão para as suas salas acompanhadas pelas suas educadoras, auxiliares. No caso da nossa sala, as crianças serão acompanhadas pela educadora, pela auxiliar, pelas mestrandas e pela estagiária.</p> |
| Observações | Os bolinhos serão confeccionados com frutos secos que as crianças trouxeram de casa. Neste processo estarão envolvidas as crianças da sala de um ano, as crianças do berçário, as crianças da sala dos dois anos ambos do piso 0 e as respetivas educadoras e auxiliares de cada sala. |
| Avaliação: será realizada a uma criança, tendo em conta a grelha de avaliação. | |
| Recursos materiais | Recursos físicos |
| Receita dos bolinhos, ingredientes, material de preparação e forno; 16 sacas do bolinho. | Refeitório principal. |

Bibliografia

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Anexo 8. Planificação semanal em creche, em janeiro de 2016

| Contextualização | |
|---|---|
| <p>Na última semana de intervenção, as crianças mostraram-se bastante interessadas e participativas nas experiências educativas proporcionadas no âmbito das explorações das sombras, como tal, parece-nos pertinente continuar a proporcionar-lhes experiências nesse sentido. Ao longo desta semana, recorrendo às sombras, iremos acrescentar elementos desafiadores de explorações, nomeadamente peças de vestuário associadas ao inverno - como luvas, gorro, cachecol e casaco - e se o tempo permitir iremos explorar a chuva ao exterior, com guarda-chuva.</p> | |
| Intencionalidade educativa | |
| <p>- Fomentar o reconhecimento das partes do corpo; - fomentar o reconhecimento das cores (azul e branco) (desenvolvimento cognitivo e da linguagem); - estimular as relações e interações adulto-criança e criança-criança; - fomentar o contacto com a chuva (desenvolvimento socioafetivo); - proporcionar momentos de exploração de peças de vestuário associadas ao inverno, como luvas, cachecol, casaco e gorro; - proporcionar momentos de exploração com guarda-chuva; - proporcionar momentos de exploração de sombras; - fomentar o contacto com a chuva; - estimular a motricidade fina, agarrando a esponja (desenvolvimento psicomotor).</p> | |
| Competências | |
| <p><u>A criança:</u> - Reconhece as partes do corpo, associando-as às peças de vestuário; - explora as peças de vestuário; - relaciona-se com os adultos e as outras crianças durante a exploração das sombras; - explora o guarda-chuva; - explora a sua própria sombra; - explora a chuva; - manipula as esponjas; - reconhece e identifica as cores.</p> | |
| Experiência educativa orientada | |
| <p>Exploração elementos do inverno – vestuário: Ainda no tapete, as crianças observam a Filipa que leva para o tapete um saco cheio, questionando-as: “o que será que eu tenho aqui?”. Após as respostas das crianças, a Filipa retira do saco um elemento de cada, de modo a perceber se as crianças os identificam, dizendo: “é uma luva!”; “é um casaco!”; “é um cachecol!”. As crianças manipulam as peças de vestuário. A Filipa convida as crianças a agasalharem-se com a roupa, fazendo referências às partes do corpo, por exemplo: “Onde colocamos o cachecol? Pois é, é no pescoço.”; “E onde vamos colocar as luvas? É verdade, é nas mãos!”. As crianças são convidadas a explorarem as sombras, utilizando as suas peças de vestuário. Os adultos presentes na sala incentivam as crianças a mais explorações, interagindo com elas.</p> <p>Após algum tempo de exploração das sombras, a Filipa convida as crianças a sentarem-se no tapete e mostrelhes uma representação de figura humana, em papel. De seguida, em tecido, peças de vestuário, como camisola, calças, luvas, cachecol. As crianças exploram as peças de vestuário mostradas e são incentivadas, pela Filipa, à vez, a colocarem essas peças na representação de figura humana, que estará afixada no placard da sala. A Filipa vai questionando as crianças: “Esta camisola, onde é que a colocamos? Pois é, é no tronco e nos braços”; “e estas calças? Sim, tens razão é nas pernas”. As crianças terão a oportunidade de vestir a representação de figura humana, identificando também as partes do corpo.</p> <p>Exploração da chuva: Ainda no tapete, as crianças são convidadas pela Filipa a observarem a estrutura de madeira e são questionadas: “o que é aquilo que está no lençol?”. As crianças reconhecem um guarda-chuva e pingos de chuva (desenhados em cartolina e colocados no lençol). A Filipa mostra às crianças vários guarda-chuvas reais e permite-lhes explorarem-nos. As crianças, à vez, exploram as suas sombras atrás do lençol. Se estiver a chover, as crianças poderão ir até à rua sentir os pingos de chuva, onde serão fotografadas pelos adultos.</p> <p>Exploração de esponjas e tintas: As crianças acompanhadas pela Cristiana exploram as peças de vestuário de inverno, na sala, e uma criança, à vez, é convidada pela Filipa a deslocar-se ao refeitório. A criança identifica as cores presentes em cima da mesa, após a questão: “Que cores são estas?” A mestrandia explica à criança que deve agarrar num pedaço de esponja, mergulhá-lo no recipiente com tinta e carimbá-lo na folha de papel. A folha de papel tem desenhado, com cartolina, pingos de chuva, para que, após a pintura, sejam retirados, sobressaindo os pingos de chuva. A experiência será proporcionada de igual forma às restantes crianças.</p> | |
| Recursos materiais | Recursos físicos |
| <p>- Peças de vestuário de cada criança, como luvas, gorro, casaco e cachecol; - estrutura de madeira, com lençol; - candeeiro; - imagem de representação de figura humana (66cm x 42cm); - peças de vestuário para a imagem de representação humana; - guarda-chuva; - tintas (azul e branco); - esponjas; - recipientes para colocar as tintas; - 15 folhas de papel A3.</p> | <p>- Sala; - Espaço exterior (recreio); - Refeitório.</p> |
| Avaliação | |
| <p>Avaliação das crianças: A avaliação divide-se em três, pois será realizada em três dias diferentes, não havendo uma ordem específica para ser realizada.</p> | |

| |
|---|
| <p>Exploração elementos do inverno – vestuário: A avaliação será realizada a duas crianças, o Ricardo e a Madalena, porque têm idades cronológicas iguais (19 meses) e, desta forma, é possível compreender se têm as mesmas reações em relação à exploração. A avaliação realiza-se tendo em conta a grelha de avaliação;</p> <p>Exploração da chuva: A avaliação será realizada a duas crianças, a Beatriz (12 meses) e a Mafalda Mendes (15 meses). A avaliação realiza-se tendo em conta a grelha de avaliação;</p> <p>Exploração de esponjas e tintas: A avaliação será realizada a duas crianças, a Marta e o Lourenço, porque têm idades cronológicas iguais (21 meses) e, desta forma, é possível compreender se têm as mesmas reações em relação à exploração. A avaliação realiza-se tendo em conta a grelha de avaliação.</p> <p>Avaliação da mestranda atuante: Esta será uma avaliação geral, feita pela própria, na qual tenta mostrar uma reflexão sobre a sua ação educativa e sobre as experiências educativas proporcionadas. A avaliação realiza-se tendo em conta a grelha de avaliação.</p> <p>Avaliação das experiências educativas: Esta tem por objetivo compreender se as experiências foram adequadas às necessidades e interesses das crianças, bem como as melhorias que se podem realizar para uma próxima intervenção.</p> |
| Observações |
| As crianças terão acesso às peças de vestuário durante a tarde, nos momentos de brincadeira livre. Desta forma têm a possibilidade de alargar as suas explorações noutros momentos do dia e noutro contexto. |

Anexo 9. 6.^a Reflexão prática pedagógica em creche

Tópicos de reflexão:

- ✓ Aspectos positivos na intervenção;
- ✓ Aspectos a melhorar para a próxima intervenção;
- ✓ Assuntos a aprofundar.

Nesta sexta reflexão, referente à sexta semana de trabalhos na sala de 1 ano, piso 0, do [REDACTED], pretendo refletir sobre os aspectos positivos na ação educativa, os aspectos que devem ser melhorados na próxima intervenção e sobre alguns assuntos que gostava de aprofundar.

Esta semana foi destinada à intervenção, sendo a interveniente a mestranda Cristiana, tendo eu ficado como ajudante na sua intervenção e em tudo o que fosse necessário. Nesta semana, continuámos a abordar os acontecimentos do outono, como nas últimas intervenções, proporcionando experiência com o vento e a chuva, e abordámos o “dia do bolinho”, tendo em conta que a sua confeção seria uma atividade a realizar na quarta-feira, em conjunto com as outras crianças das salas de creche do piso 0, e as respetivas educadoras e auxiliares.

No primeiro dia de intervenção, senti que a Cristiana estava um pouco ansiosa e receosa antes de iniciar a ação educativa, mas foi algo que ela conseguiu “combater” e não deixou transparecer durante o dia. Na experiência que envolvia o vento, senti que as crianças gostaram de senti-lo, querendo estar sempre à frente da ventoinha e, partindo de uma demonstração da Cristiana, perceberam que se largassem as folhas, o “vento” as levava um pouco para longe. No segundo dia, com a exploração da água, achei que foi interessante as crianças poderem explorá-la de duas maneiras diferentes e consequentemente resultarem reações distintas. Com o borrifador, algumas crianças não gostavam de sentir a água tocar-lhes, fugiam do borrifador e quando nos tentávamos aproximar delas diziam “não”. Quando houve possibilidade de explorarem a água na bacia, as crianças pareceram gostar e não queriam parar de tocar-lhe. Um dos aspectos menos positivos neste segundo dia foi o facto de que provavelmente as crianças não associaram a experiência com o fenómeno meteorológico da chuva. Considero que, como não estava a chover nesse dia, deveríamos ter implementado um “plano b”. Espero que este acontecimento menos positivo, que considero uma aprendizagem, seja um incentivo para planearmos sempre uma experiência de recurso, caso julgarmos não ser mais apropriado num certo dia, podermos realizar outra experiência orientada.

De um modo geral, considero que a intervenção correu de acordo com o esperado, que era proporcionar às crianças experiências orientadas que fomentassem o conhecimento de alguns dos fenómenos meteorológicos que acontecem no outono. Existem sempre aspectos que devem ser melhorados, mas eu não os considero como aspectos negativos., fazem parte das aprendizagens que vamos adquirindo ao longo da prática pedagógica e que futuramente farão de nós profissionais mais experientes e competentes.

Relativamente ao assunto que gostava de aprofundar, este relaciona-se com algumas dúvidas que vão aparecendo e que de alguma forma não consigo solucionar e compreender a “100%”. Um desses assuntos é a avaliação, que é um dos “processos chave” em qualquer contexto educativo, onde “todos aqueles que trabalham com crianças” podem e devem “fazer observações das crianças em actividade e registar o que elas fazem e dizem” (Fisher, 2004, p. 22), ou seja, qualquer indivíduo pode avaliar. A avaliação é uma etapa de um processo árduo que envolve também observação, planificação, intervenção e reflexão. Segundo Fisher, 2004, “um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes” (p. 21), uma vez que a avaliação só é possível se previamente existir uma ação educativa tendo em conta uma planificação, onde esse “planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (*idem*).

Em contexto de educação de infância, o educador deve planear “currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento conhecem e compreendem” (*idem*), compreendendo que este processo tem como foco principal as características do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, e consequentemente de um determinado grupo de crianças.

Uma das grandes questões é “como avaliar?” Será que o educador deve planear uma atividade e observar um conjunto de parâmetros previamente estipulados ou será que a avaliação também pode ser efetuada sem serem definidos parâmetros?. Segundo Fisher, 2004:

“é possível ao educador descobrir aquilo de que precisa através da observação planeada para um dado dia. Outras vezes, poderá ser necessário planear uma tarefa específica para fazer sobressair o nível de conhecimentos ou de capacidades da crianças” (p. 22).

Em suma, compreendo que o educador não deve só estipular “tarefas fechadas, nas quais os resultados são previsíveis ou excessivamente determinados” que “ não mostrarão o verdadeiro alcance das competências da criança naquele momento ou o seu potencial de aprendizagem” (*idem*), mas também deve estar apta a avaliar em tarefas abertas e sem previsão de resultados. Como por exemplo as conversas que educador

estabelece com as crianças são “uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27) e conseqüentemente ajudam no processo de avaliação.

Referências bibliográficas

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da educação.

Fisher, J. (2004). As relações entre o planeamento e a avaliação. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.

1 novembro 2015, Ana Filipa Silva

Anexo 10. Exemplos de dois registos da criança LR

Tópicos a abordar:

- ✓ Descrição do(s) momento(s)
- ✓ Aprendizagem da criança
- ✓ Reflexão pessoal sobre essa aprendizagem







Nesta sexta de trabalhos com o grupo de crianças de 1 ano, do [REDACTED], observei o LR nas relações que ele estabeleceu com os outros, como indiquei que observaria no anterior registo, assim sendo registei dois dos seus comportamentos observáveis ao longo da semana.

Na segunda-feira, pouco antes da hora do almoço, na experiência orientada proporcionada ao grupo de crianças, no momento em que estávamos na varanda do refeitório, onde as crianças exploravam os moinhos de papel, o LR dirigiu-se a mim, mostrou o seu moinho, sorriu e virou as costas. Na terça-feira, após o lanche, quando as crianças brincavam livremente pela sala, observei o LR no momento em que a educadora [REDACTED] abriu uma das janelas da sala. Nesse momento, quando outra criança se sentou junto da janela, o LR fez o mesmo, chegou-se perto da janela e sentou-se ao lado do seu par. Pouco tempo depois, a educadora começou a cantar canções e enquanto ouvia, sorria e batia palmas.

Tendo em conta estes dois momentos da criança e relacionando com as características do desenvolvimento e aprendizagem da criança, nos seus dois primeiros anos de vida, compreendo que, relativamente aos domínios de desenvolvimento verifica-se que o LR já adquiriu a competência da marcha, agarra e mantém objetos na sua mão, senta-se, sorri, bate palmas e relaciona-se com os outros, imitando-os.

Relativamente a esta semana de prática pedagógica, considero que nas observações que registei sobre o LR, é uma criança que sente necessidade de se relacionar com o outro, quer seja adulto ou par, procurando o outro em algumas situações do dia, mesmo que só estabeleça contacto durante alguns minutos. É uma criança que se mostra alegre e bem-disposta e apesar de já pronunciar algumas palavras, durante as interações que estabelece com os outros, nem sempre comunica verbalmente.

1 novembro 2015, Ana Filipa Silva

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| Nome criança: LR | Data: 14/12/2015 | Local: Sala | | | |
| Idade: 20 meses | Hora: 16h10 (momento de exploração livre) | | | | |
| Contexto e intervenientes: LR e ML. | | | | | |
| Descrição: Após lhe ser feita a higiene, o LR deslocou-se até à sala. O ML estava perto da estante dos brinquedos e o LR meteu-se à frente dele (figura 1). Agarrou na caixa com os legos, transportou-a até um local mais livre de brinquedos, colocando-a no chão (figura 2), agarrou numa das peças do lego e levou-a à boca (figura 3). Pouco tempo depois, agarrou na caixa e virou-a, despejando todo o seu interior no chão (figura 4), o Lourenço observou as peças no chão (figura 5), sentou-se e começou a encaixar umas peças nas outras (figura 6). | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |
| Figura 1 | Figura 2 | Figura 3 | Figura 4 | Figura 5 | Figura 6 |
| Interpretação: O LR demonstrou boa capacidade de agarrar em objetos de diferentes dimensões e a transportá-los (desenvolvimento físico-motor); sentiu necessidade de levar a peça à boca, explorando-a (desenvolvimento cognitivo e sensorial); para escolher as peças com que brincar, achou pertinente colocá-las todas no chão, despejando assim o interior da caixa no chão (desenvolvimento cognitivo e físico-motor); tentou encaixar as peças do lego umas nas outras, provavelmente para fazer uma construção do seu agrado (desenvolvimento cognitivo e físico-motor). | | | | | |

Anexo 11. 4.^a Reflexão em Jardim de Infância I

Tópicos de reflexão:

O projeto da água, segundo metodologia de trabalho por projeto;

Momento observado e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;

Início da investigação.

Esta reflexão refere-se ao período entre os dias 16 a 18 de maio, na instituição “██████████”, onde pretendo refletir sobre o projeto intitulado pelas crianças “A água da sala vermelha”, que está a decorrer, seguindo metodologia de trabalho por projeto; sobre um momento observado e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; e sobre o início da minha investigação.

Durante esta semana fui a mestranda atuante, orientando as crianças em grande grupo. Em pequenos grupos (quatro grupos relativos ao projeto da água) eu orientei dois deles (grupos 2 e 3) e a Cristiana orientou os outros dois (grupos 1 e 4), como nas semanas anteriores.

Nesta semana, apesar de numa das manhãs as crianças terem participado numa atividade – apresentação de um escritor – comum a todas as crianças do ██████████, conseguimos rentabilizar os outros momentos do dia, dando continuidade ao projeto da água, também nesse dia.

Relativamente ao trabalho por projeto em curso, todos os grupos já se encontram na terceira fase - *Reflexões e Conclusões* (Katz & Chard, 2009). Para estas crianças, as “mais velhas, a terceira fase é uma altura de ensaio e reflexão sobre os novos níveis de compreensão e conhecimento adquiridos” (*ibidem*, p. 106). É nesta fase que as crianças fazem um balanço global de todas as aprendizagens realizadas ao longo do processo, é onde as crianças têm oportunidade de demonstrar à comunidade educativa o resultado final, divulgando assim o projeto.

Nesta semana, além de dar continuidade ao processo de divulgação dos grupos (construção da estória para a realização do espetáculo – grupo 2), ainda falta gravar as entrevistas com as crianças do grupo 3, tentarei fazê-lo na próxima semana. Consegui também ajudar a Cristiana com um dos grupos (4) a realizar a maquete da ETAR. Considero que nesta fase do projeto é importante ambas estarmos envolvidas com os grupos, de modo a tornar este procedimento mais dinâmico e mais rico do ponto de vista das crianças.

A par das semanas anteriores, tenho tentado participar nas brincadeiras das crianças, de modo a fomentar a relação que tenho com elas, o que me permite conhecê-las cada vez melhor, tanto consoante as suas necessidades como as suas preferências. Esta semana, sendo a semana da Feira do Livro na instituição, a educadora leu às crianças a estória “Felismina Cartolina e João Papelão”, de Pedro Seromenho. E relativamente à estória levou uma caixa de cartão que as crianças poderiam colocar na cabeça, simulando ser o João Papelão da estória. Num dos momentos de brincadeira, as crianças viravam a parte que tinha dois orifícios (simulando os olhos) para trás, não conseguindo ver. Ao ver esta situação juntei-me às crianças e pedi que fizessem uma roda para tentarem adivinhar qual era o “amigo” em que estavam a tocar (Fotografias 1 e 2).

Percebi que as crianças conseguiam identificar os seus pares através do toque. Neste sentido, considero importante as crianças tentarem reconhecer os seus pares através de outros sentidos que não a visão, o que lhes permite conhecerem-se melhor, fomentando o contacto físico entre elas consequentemente as suas relações.

Na quarta-feira, antes da ida para o lanche, reparei que uma criança tinha os atacadores desapertados e alertei-a para tal, uma vez que pode ter consequências e magoar-se. Pedi-lhe que se sentasse no tapete a apertar os atacadores, mas a criança começou a chorar. Expliquei-lhe que não era o único na mesma situação, que o TB estava na mesma situação. Compreendi que a criança estava a chorar por não saber apertar os atacadores, então pedi ao TB para que ajudasse o AI. A estratégia encontrada pelo TB foi ele próprio apertar o atacador do AI (Fotografias 3 e 4). No meu ponto de vista foi um ato de bom senso do TB que revelou autonomia e respeito pelo outro, fomentando também a relação com o outro (área de formação pessoal e social).



Fotografia 1 – Crianças a brincar



Fotografia 2 – Crianças a brincar



Fotografia 3 – TB a ajudar o AI a apertar os atacadores



Fotografia 4 – TB a ajudar o AI a apertar os atacadores

No meu ponto de vista, considero importante que as crianças, em caso de dificuldade, não se dirijam sempre aos adultos presentes na sala, por vezes os seus pares conseguem auxiliá-los na resolução dos problemas, como aconteceu nesta situação. Estes são “valores que não se ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Nesta semana iniciei a minha investigação, levando elementos naturais – folhas – para três crianças explorarem, de forma individual, numa sala diferente da habitual sala vermelha. Em primeira análise, considero que não adotei as estratégias mais adequadas, uma vez que levei objetos em grande quantidade, o que, no segundo e terceiro dia da semana, não facilitou a organização das crianças, tendo em conta os critérios dados. Outra da dificuldade prendeu-se com alguns dos conceitos utilizados, as crianças demonstraram dificuldade em interpretar o que era uma sequência, acabei por lhes explicar, mas não sei se foi o correto ou não. No segundo dia, não consegui realizar a tarefa com uma das crianças, o que me levou a refletir sobre levar duas ou três crianças no terceiro dia de exploração. Acabei por levar duas, uma vez que a meu ver não faria sentido levar a terceira criança. Para as próximas semanas vou levar objetos em menor quantidade de modo a não complicar as explorações das crianças.

Em suma, através das observações realizadas, considero que devemos cada vez mais fomentar as relações entre as crianças, de modo a que o espaço da sala seja um local de entre ajuda entre todos, não só adulto-adulto e adulto-criança, mas também criança-criança. Relativamente ao trabalho por projeto, espero nas próximas semanas trabalhar em cooperação com a Cristiana, de modo a conseguirmos ajudar as crianças a planearem as suas divulgações do projeto.

Referências bibliográficas

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ana Filipa Silva, 19 de maio de 2016

Anexo 12. Resumo da comunicação apresentada no IISLBEI

6.22 Curiosidades sobre água: traços de um projeto percorrido com crianças

O presente relato surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância, do Mestrado em Educação Pré-escolar (Instituto Politécnico de Leiria). No decorrer da nossa prática pedagógica com um grupo de crianças em contexto de jardim de infância (4-6anos) tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho segundo a metodologia de trabalho por projeto. A partir dos interesses das crianças acerca da água, das suas curiosidades, desenvolveu-se com elas um projeto. Numa lógica de formação profissional, o desenvolvimento de um trabalho centrado na abordagem por projeto procura incentivar a equipa educativa a planificar e intervir numa perspetiva mais centrada nas crianças e seus interesses, e também, a desenvolver competências de observação e registo de evidências acerca dos processos vivenciados pelas mesmas. Ao desenvolvermos o projeto com as crianças, foram também objetivos: perceber os conhecimentos prévios das crianças acerca da água e incentivar a formulação de questões sobre o que ainda não se sabia; proporcionar oportunidades às crianças para procurarem e adquirirem novos conhecimentos tendo em conta questões formuladas; e, partilhar com os outros as suas aprendizagens realizadas. Segundo Katz e Chard (2009), a metodologia de trabalho por projeto consiste na realização de um estudo aprofundado de um determinado tópico, por um grupo de crianças. Este aprofundamento denomina-se investigação pois procuram-se informações que vão ao encontro das perguntas formuladas na fase inicial. Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia divide-se em quatro fases que permitem compreender melhor todo o processo. A primeira fase destina-se à definição do problema, a segunda à planificação e desenvolvimento do trabalho, a terceira à execução e, por último, a fase da divulgação/avaliação. No caso do projeto aqui apresentado, estas fases nortearam o seu desenvolvimento. Através da documentação pedagógica advinda de registos vídeo, fotográficos, dos desenhos, dos painéis de parede, do dossier dos grupos, do diário do projeto... há evidências de que as crianças adquiriram diversificadas aprendizagens. Verificamos que, no início, algumas das curiosidades das crianças passavam por: “Como é que as flores bebem água?” “De onde vêm as nuvens?” “Como é que a água é poluída?”. Neste momento algumas das respostas já foram encontradas (ex.: “as plantas têm raízes e bebem água pelas raízes”; “o vapor pode subir e transforma-se numa nuvem”; “porque os senhores deitam lixo para o chão”), e já há ideias de como podemos alertar os outros para algumas das importantes descobertas que fizemos (ex.: fazer folhetos de sensibilização para a poluição; fazer um vídeo e um espetáculo sobre as aprendizagens efetuadas). Em jeito de uma reflexão acerca do processo vivenciado poderemos afirmar que esta forma de trabalhar nos ajudou estar mais sensível aos interesses das crianças e a planificar a partir daí. Percebermos ainda que esta metodologia permitiu que todos os intervenientes interagissem de forma mais colaborativa, partilhando uns com os outros aprendizagens e ideias, tornando assim o caminho mais rico. Não só as crianças alargaram conhecimentos como também os adultos envolvidos. Apesar de ter havido dificuldades ao longo do processo (organização dos minigrupos de crianças, excesso de questões formuladas,...) tem sentido continuar a trabalhar segundo esta metodologia.

Anexo 13. Ponto de situação do Projeto (avaliação)

GRUPO 2: FF, AG, MI, MF e G

Data: 26 de maio de 2016

À data, o grupo, segundo Vasconcelos (2012), já se encontra na IV fase da metodologia de trabalho por projeto – *Divulgação/avaliação*. Nesta fase, as crianças decidiram fazer um espetáculo a apresentar a todo o “[REDACTED]”, no pavilhão da instituição.

Neste dia, as crianças, com a ajuda da Filipa, terminaram a elaboração da estória (ver página 2), ao qual intitularam de “O Ciclo da Água”. Após a conclusão da estória, iniciou-se a elaboração, em papel cenário, das personagens da estória (Gotinha de água, Sr. Pingo de Chuva, Sr. Vento, Sr. Leopardo, Sol e Nuvem – ver página 2), com tintas de guache. As personagens, no dia do espetáculo, serão colocadas, com o auxílio de fio de tecido, à frente das crianças, que estarão vestidas de acordo com as cores das personagens. Neste dia, cada criança pôde escolher a personagem que queria representar, assim a Maria Inês escolheu a Gotinha de água, o G a Nuvem, o MF o Sr. Vento e o AG o Sr. Leopardo. A FF que chegou mais tarde, pode escolher entre o Sol e o Sr. Pingo, e escolheu o Sr. Pingo. Após as escolhas, as crianças desenharam em papel cenário as suas personagens e depois pintaram com tintas. Depois de terminadas as personagens, estas ficaram a secar e as crianças foram brincar para a rua.

Espera-se na próxima semana que as crianças terminem a elaboração das personagens da estória em papel cenário.



Representação 1 – Sr.
Leopardo



Representação 2 –
Gotinha de água



Representação 3 –
Sr. Pingo de Chuva



Representação 4 – Sr.
Vento



Representação 5 – Nuvem

Estória - *O Ciclo da água*

Era uma vez uma gotinha de água que caiu dos céus, caiu para o mar e estava muito frio.

Essa gotinha, que caiu dos céus não caiu sozinha, caiu com a sua família e depois brincaram na areia. Mais tarde, o sol apontou para as gotinhas e depois subiram para o céu, transformando-se em nuvens.

As gotinhas estavam a brincar na nuvem e apareceu o Sr. Vento e disse:

- Vou-vos soprar e vocês vão voar para outro sítio!

E depois voaram para as montanhas. O Sr. Pingo de Chuva disse às gotinhas:

- Não tenham medo, vamos cair.

As gotinhas caíram na montanha, como se fossem pingos de neve e surfaram do pico da montanha até ao chão, voltando a ser água. Mas como estava muito escorregadio, a Gotinhas escorregou e caiu para o chão e quando olhou para o lado estava a sua família, outras gotinhas.

As gotinhas iniciaram o seu caminho, mas antes de começarem o seu caminho, as muitas gotinhas viram o Sr. Pingo de Chuva e perguntaram:

- Nós precisamos de ir para o rio, para ir para o mar. Podes ajudar-nos?

O Sr. Pingo respondeu:

- Não se preocupem, eu levo-os lá. Vamos pelo rio, passamos pelo Jardim “Truz” e pela casa do Sr. Leopardo.

As gotinhas lá foram até ao mar. e depois o sol veio e as gotinhas foram novamente para a nuvem.

Esta é a viagem que a Gotinha de água faz sempre, com a sua família.

GRUPO 3: AL, FC, MC, TB, SL, MS

Data: 25 de maio de 2016

À data, o grupo, segundo Vasconcelos (2012), já se encontra na IV fase da metodologia de trabalho por projeto – *Divulgação/avaliação*. Nesta fase, as crianças decidiram realizar um vídeo que evidenciasse as suas aprendizagens, através de entrevista realizada pelas crianças a elas próprias, aos pais das crianças da Sala Vermelha. Por sugestão da Filipa, as entrevistas seriam realizadas com duas/três crianças em separado. Nestas, uma criança pergunta, a outra responde e assim sucessivamente. Tendo em conta que havia sete questões a responder, cada criança tinha a oportunidade de entrevistar e depois de ser entrevistado.

A Filipa convidou as crianças a irem até ao gabinete da secretaria para se proceder à gravação das entrevistas. Os primeiros a ir foram o TB e o SL. Estes, em conjunto com a Filipa decidiram a organização do espaço de modo a enquadrar-se na imagem do vídeo, colocou-se uma mesa e duas cadeiras (de diferente tamanhos) em frente a uma parede branca. A criança a entrevistar ficava sentada na cadeira mais alta, com uma folha e uma caneta na mão, enquanto a criança entrevistada ficava na cadeira mais baixa. Após o primeiro grupo, seguiu-se a FC, o MS e o AL e depois o MC, que gravou sozinho.

Neste dia, apenas estiveram presentes seis das crianças, mas não impossibilitou que as entrevistas fossem realizadas. Assim, apenas faltou essa criança fazer uma questão e responder a outra.

Espera-se que na próxima semana a criança em falta faça a entrevista, de modo a concluir o vídeo para apresentar aos pais.

Fotos dos momentos das entrevistas



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 4



Fotografia 3



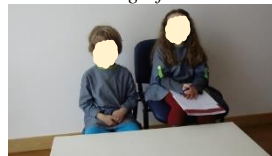
Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12

Referências bibliográficas

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME - DGIDC.

Data: 6 de junho de 2016

GRUPO 2: FF, AG, MI, MF, SQ e G

À data, o grupo, segundo Vasconcelos (2012), já se encontra na IV fase da metodologia de trabalho por projeto – *Divulgação/avaliação*. Nesta fase, as crianças decidiram fazer um espetáculo a apresentar a todo o “██████████”. Anteriormente estava definido que o espetáculo seria realizado no pavilhão, com todas as crianças, educadoras e assistentes operacionais, mas tendo em conta a disponibilidade dos grupos das outras salas, o espetáculo decorrerá na Sala Vermelha, para as crianças, educadora, assistentes operacionais e estagiárias, da sala. Se se proporcionar as crianças convidarão outros elementos da instituição para assistir ao espetáculo.

Neste dia, as crianças conversaram com a Filipa para determinar o ponto de situação do grupo e também para se falar sobre a apresentação do espetáculo, uma vez que foi necessário trocar o local do mesmo. Se tudo estiver pronto até quarta-feira, da presente semana, o espetáculo decorrerá na Sala, no momento do tapete, se não ficará para a próxima semana.

Percebeu-se que era necessário terminar a realização das personagens da estória. Neste sentido, as crianças (FF, AG, MF e G) que já tinha começado as personagens decidiram, de forma individual, se queriam acrescentar mais algum pormenor e concretizaram, terminando assim a sua personagem. O Santiago, como não tinha estado presente na semana em que iniciamos a elaboração das personagens, iniciou a sua – o Sol. Espera-se que no dia seguinte o SQ termine de realizar a sua personagem. Caso a MI esteja presente também terminará a sua personagem – Gotinha de água.

NOTA: a divulgação do espetáculo deste grupo será realizada na segunda-feira, no momento da manhã no tapete. Após a conversa inicial, as crianças irão apresentar o trabalho realizado aos colegas. Enquanto a estagiária Cristiana estará a ler a estória criada pelo grupo, a estagiária Filipa orientará as crianças durante a representação.

GRUPO 3: AL, FC, MC, TB, SL, MS

Data: 6 de junho de 2016

À data, o grupo, segundo Vasconcelos (2012), já se encontra na IV fase da metodologia de trabalho por projeto – *Divulgação/avaliação*. Nesta fase, as crianças decidiram realizar um vídeo que evidenciasse as suas aprendizagens, através de entrevista realizada pelas crianças a elas próprias, aos pais das crianças da Sala Vermelha.

Neste dia, às 10h50 as crianças reuniram-se com a Filipa, com o intuito de terminar a preparação da divulgação do projeto.

Também neste momento se conversou sobre o balanço do projeto, onde as crianças responderam às seguintes questões:

1. Que aprendizagens realizaram ao longo de todo o projeto?
2. O que mais gostaram de fazer?
3. Como foi estar num grupo para fazer o projeto? Gostaram? Porquê?
4. Era melhor estar no projeto sozinho? Porquê?
5. Achrom importante trabalhar em grupo? Porquê?

Após a leitura das questões pela estagiária, as crianças responderam:

- * APRENDI QUE QUANDO CAI UMA PINGA DE ÁGUA PARECE QUE HÁ UM REMOINHO E UM TORNADO (SL)
- * NÃO PODEMOS DESPERDIÇAR ÁGUA (AM)
- * QUANDO O SOL E A CHUVA DÃO UM CHOQUE APARECE O ARCO-ÍRIS (AL)
- * QUANDO NÃO TÁ NINGUÉM NA CASA DE BANHO A TORNEIRA TEM DE ESTAR FECHADA (MC)
- * APRENDI QUE TEMOS DE POUPAR ÁGUA (TB)
- * APRENDI A DESENHAR COISAS, A VER NO TABLET (FC)
- * GOSTEI DE GIRAR O PRISMA E VER O ARCO-ÍRIS (TB)
- * GOSTEI DE DESENHAR O CICLO DA ÁGUA (MS)
- * GOSTEI DE RODAR O PIÃO QUE TAVA LÁ DO ARCO-ÍRIS (AL)
- * COM A COISA BRILHANTE APARECIA O ARCO-ÍRIS (AM)
- * EU GOSTEI DE VER O PRISMA A BRILHAR (SL)
- * DE RODAR O ARCO-ÍRIS E DEPOIS APARECE CINZENTO (FC)
- * GOSTEI DO PIÃO (MC)
- * PORQUE APRENDEMOS MAIS COISAS
- * APRENDEMOS MUITAS COISAS CONTIGO, FILIPA
- * GOSTEI DE AJUDAR OS AMIGOS A ENSINAR COISAS DE ÁGUA

Após a conversa, a Filipa questionou as crianças se queriam ver o resultado final do filme, ao qual elas responderam afirmativamente. À medida que iam vendo o filme, as crianças mostravam-se entusiasmadas e felizes por estarem a ver o que elas tinham realizado. Depois de visualizado o filme, duas vezes, por opção e interesse das crianças, conversou-se sobre o local escolhido para as filmagens. As crianças referiram que gostaram de filmar no gabinete da secretaria, justificando-se: É GIRO e PORQUE ERA PARA FAZER UM VÍDEO PARA OS PAIS. Quando questionados sobre outro local onde se poderia realizar as filmagens disseram NO GABINETE DO RUI OU NO GABINETE DA TÂNIA. Neste sentido, compreende-se que apesar de as crianças não terem escolhido o local onde realizar as filmagens, o local escolhido era o que demonstrava melhores condições para a sua realização.

Na quarta-feira, da presente semana o vídeo será divulgado aos pais das crianças da Sala Vermelha, como combinado. Colocar-se-á a televisão na sala, à entrada, com o vídeo a passar, para que quando os pais chegarem à sala possam visualizá-lo.

NOTA: a divulgação do vídeo não foi possível concretizar-se na quarta-feira, como previsto por problemas técnicos. Assim, o projeto deste grupo será então divulgado na segunda-feira da próxima semana.

Referências bibliográficas

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME - DGIDC.

Anexo 14. Avaliação dos momentos de rotina (6 a 8 de junho de 2016)

Acolhimento e brincadeira livre

No momento de acolhimento e em todos os momentos de brincadeira livre do dia, as crianças mostram diferentes preferências, algumas preferem brincar com os seus pares dentro da sala, fazendo jogos, escrevendo e desenhando ou conversando com os seus pares; na rua, as crianças jogam à bola, andam de triciclo, descem no escorrega, brincam a fazer cambalhotas no ferro.

Relativamente à questão do arrumar, as crianças ainda oferecem alguma resistência quando lhes pedimos para arrumar, demorando algum tempo a fazê-lo. Quando brincam com alguma coisa, por vezes de forma voluntária arrumam-na, mas por outras vezes não o fazem, apenas quando solicitados.

Almoço e lanche

No momento do almoço, as crianças da sala vermelha provam todos os alimentos presentes no prato, principalmente os vegetais que mais costumam recusar. Por vezes, há uma ou outra criança que recusa mesmo provar, mas após conversa com ela, sobre os benefícios e a importância dos alimentos, prova um pouco. Por exemplo, A LM na segunda-feira referiu que não queria comer ervilhas porque não gostava, a Filipa pediu-lhe para fazer um esforço e ela derreteu com o garfo os alimentos e comeu tudo. O AM não queria comer o ovo, mas foi incentivado a comer tudo derretendo todos os alimentos que tinha no prato.

Relativamente à autonomia, as crianças, comem sozinhas, mas a ritmos diferentes devido ao facto de estarem a conversar umas com as outras, o que leva a que os incentivemos a não conversar tanto. Na segunda-feira, o Martim foi a criança que terminou primeiro, não conversou com os pares e não foi preciso um incentivo.

No que diz respeito ao lanche, as crianças têm tendência para dançar e para conversar mais nos dias de dança (terça-feira), pois estão a observar a outra metade do grupo na aula de dança. Nos outros dias, costumam demonstrar alguma rejeição e demora a comer o pão inteiro, mas após conversa com as crianças, acabam por comer. Por norma, nos dias de cereais costumam comer muito bem, sem ser necessário incentivos.

Anexo 15. Portefólio de aprendizagens do MF

 Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Ano letivo 2015|2016

**As minhas aprendizagens,
na sala vermelha**

Mestrado em educação pré-escolar
Ana Filipa Jesus Silva

Prática pedagógica em educação de infância
Jardim de Infância I


Docente supervisora Sónia Correia
Educadora cooperante 

Junho 2016

As minhas aprendizagens na sala vermelha

ÍNDICE

QUEM SOU EU?..... 4

QUEM É O M  ?..... 5

AS MINHAS APRENDIZAGENS NA SALA VERMELHA..... 6

REGISTO DO DIA 29 DE MARÇO DE 2016..... 6

REGISTO DO DIA 29 DE MARÇO DE 2016..... 8

REGISTO DO DIA 30 DE MARÇO DE 2016..... 9

REGISTO DO DIA 30 DE MARÇO DE 2016..... 10

REGISTO DO DIA 30 DE MARÇO DE 2016..... 12

REGISTO DO DIA 4 DE ABRIL DE 2016..... 13

REGISTO DO DIA 4 DE ABRIL DE 2016..... 14

REGISTO DO DIA 4 DE ABRIL DE 2016..... 15

REGISTO DO DIA 5 DE ABRIL DE 2016..... 16

REGISTO DO DIA 11 DE ABRIL DE 2016..... 17

REGISTO DO DIA 12 DE ABRIL DE 2016..... 18

REGISTO DO DIA 12 DE ABRIL DE 2016..... 19

REGISTO DO DIA 12 DE ABRIL DE 2016..... 20

REGISTO DO DIA 12 DE ABRIL DE 2016..... 21

REGISTO DO DIA 20 DE ABRIL DE 2016..... 22

REGISTO DO DIA 20 DE ABRIL DE 2016..... 23

REGISTO DO DIA 26 DE ABRIL DE 2016..... 24

REGISTO DO DIA 3 DE MAIO DE 2016..... 25

REGISTO DO DIA 4 DE MAIO DE 2016..... 26

REGISTO DO DIA 9 DE MAIO DE 2016..... 27

REGISTO DO DIA 9 DE MAIO DE 2016..... 28

REGISTO DO DIA 17 DE MAIO DE 2016..... 29

REGISTO DO DIA 24 DE MAIO DE 2016..... 30

REGISTO DO DIA 1 DE JUNHO DE 2016..... 31

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 32

BIBLIOGRAFIA..... 35

2

As minhas aprendizagens na sala vermelha

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância I, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, supervisionada pela docente Sónia Correia e pela Educadora Ana Carvalho, desafiei-me a construir um portefólio sobre as aprendizagens do Manuel, na Sala Vermelha, do Jardim do Fraldinhas.

Este portefólio pretende evidenciar algumas das aprendizagens do Manuel em diversos momentos do dia, enquanto estive na Sala Vermelha.

Para a construção deste portefólio, ao longo dos dias, como estagiária na sala vermelha, fui fotografando alguns dos momentos do Manuel. Após as fotografias impressas (registo) conversava com o Manuel, numa sala à parte, de modo a perceber a sua própria descrição do momento e a conseqüente aprendizagem do momento fotografado.

Este foi um trabalho feito em colaboração com o Manuel, pois considero que a criança deve ter um papel ativo na construção das suas aprendizagens refletindo sobre elas. Este momento de reflexão era feito em conjunto, eu e o Manuel, uma vez que eu o auxiliava a chegar a aprendizagens cada vez mais "profundas".

Neste trabalho podemos encontrar a caracterização do Manuel, visto pelo próprio e pela família, as suas aprendizagens pelo seu olhar e a minha interpretação teórica sobre esses momentos, para tal, baseei-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), através das áreas de conteúdo e dos domínios (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora, domínio da expressão dramática, e domínio da matemática; e área de conhecimento do mundo). No final, encontram-se as considerações finais e a bibliografia consultada.

3

As minhas aprendizagens na sala vermelha

QUEM SOU EU?

... o olhar da criança

O meu nome tem um M-A  -O. Tenho 5 anos. Eu vivo na 

Eu brinco de skate lá em casa e brinco de bicicleta e treino. Eu vi uns vídeos  a andar de skate numa escola de skates.

Na escola gosto de brincar com o Sobreira ao mine craft. E com o Gabriel também.

Gosto de brincar às escondidas com o Sobreira.

Gostava de ser piloto, porque eu adoro aviões.

O meu sonho é gostar de ir à praia e ficar com o pai.



Figura 1 – Uma das coisas que o Manuel mais gosta – os aviões



Desenho 1 – Desenho do Manuel, tentando copiar a Figura 1



Desenho 2 – Desenho do Manuel – “Eu sou assim...”

4

QUEM É O M...?

...o olhar da família



Manuel Filho

“M...o

O M...ho é uma criança tímida, carinhosa e bastante atenta ao que o rodeia.

O M...em casa é uma criança muito organizada gosta de brincar com os seus brinquedos, mas sem os danificar, dá particular atenção aos jogos de computador e ao futebol. Brinca com o pai e mãe, embora um pouco mais com o pai.

O Manuel gosta muito de viajar especialmente de avião, pois desde muito novinho que é apaixonado por aviões.

No Natal de 2013, a sua tia Lita, que vive na Ilha da Madeira, entregou-nos umas prendas para familiares que vivem em Pombal. Guardámo-las em casa e passados alguns dias, deparámo-nos com o Manuel Filho a brincar com um brinquedo de meninas e interrogámo-lo. Para a nossa surpresa ele foi nos mostrar onde havia encontrado e ficamos aflitos com a situação que nos deparámos, não queríamos acreditar naquilo. Ele abriu todas as prendas que a sua tia havia nos entregue e que não eram nossas, mas só uma lhe interessou porque se tratava de um brinquedo. Por acaso não achámos nada engraçado na altura, mas agora, sempre relembramos desta cena e rimo-nos bastante.

Como todos os pais, queremos o melhor para o Manuel, nomeadamente, uma boa educação e formação que lhe permita enfrentar os desafios do Mundo que o envolve”.

(Texto escrito pela família do Manuel)

5

AS MINHAS APRENDIZAGENS NA SALA VERMELHA

Registo do dia 29 de março de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Experiência educativa orientada
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a realizar parte da experiência educativa na mesma mesa que o Manuel Sobreira, a Maria e a Maria Luisa.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6

6

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Nós desenhamos a *Caramela* e a casa dela. O lobo ia comer a *Caramela*. Gostei de desenhar. Estava a trabalhar com o *Sobreira*, a *Maria Luisa* e com a *Maria*.

A *Filipa* escreveu o que eu estava a desenhar.

Depois nós mostrámos aos meninos o que nós desenhamos. Eu mostrei a *Caramela*, a casa e o sol a sorrir. Eu gostei!

Análise da aprendizagem

O Manuel, através da visualização das fotografias na folha de registo da Filipa, demonstrou reconhecer o que estava a fazer no momento das fotografias, referindo a sequência temporal dos acontecimentos, ao referir a palavra *depois* (área de expressão e comunicação – domínio da matemática e domínio da linguagem oral).

No momento em que as fotografias foram tiradas, o Manuel demonstrou capacidade em desenhar as personagens principais da estória, revelando que teve atento e interessado durante o conto da mesma (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica; área de conhecimento do mundo).

Após o desenho, o Manuel apresentou-o às outras crianças do grupo revelando capacidades de comunicação com os outros, mostrando-se confiante, autorregulando as suas emoções que poderiam ser menos positivas naquele momento (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral; área da formação pessoal e social).

7

Registo do dia 29 de março de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar com o Manuel Sobreira, numa das mesas de trabalho da sala.



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12

8

➤ **Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel**

Eu tava a montar uma nave, com chave de fendas. Estava a ser difícil, porque as peças eram muito duras e nós não conseguimos.

➤ **Análise da aprendizagem**

O Manuel, no momento em que as fotografias foram tiradas, revelou algumas dificuldades em desapertar os parafusos das peças, identificando essa sua fragilidade no momento do registo através das fotografias (área de expressão e comunicação – domínio da expressão oral e domínio da expressão motora; área de conhecimento do mundo).

Registo do dia 30 de março de 2016

- **Local:** Sala vermelha
- **Momento:** Experiência educativa orientada
- **Contexto e intervenientes:** O Manuel estava a realizar parte da experiência educativa na mesma mesa que o Tomás e o Afonso Inácio.



Fotografia 13

Fotografia 14

Fotografia 15

➤ **Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel**

Nós tivamos a recortar as fotos do livro da Çaçapeça e colámos na folha. Eu aprendi a recortar com a mão direita.

➤ **Análise da aprendizagem**

No momento anterior às fotografias, o Manuel estava a recortar com a mão esquerda e demonstrava algumas dificuldades. Após a questão colocada pela Filipa, ele trocou a tesoura para a mão direita, revelando mais facilidades, uma vez que habitualmente ele utiliza a mão direita para escrever, desenhar e recortar (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora).

Nesta situação o Manuel referiu a aprendizagem realizada (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral).

Registo do dia 30 de março de 2016

- **Local:** Sala vermelha
- **Momento:** Exploração livre
- **Contexto e intervenientes:** O Manuel estava a brincar com uma bola, acompanhado pelo Manuel Sobreira e do Gabriel.



Fotografia 16

Fotografia 17



Fotografia 18

➤ **Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel**

Eu tava a jogar com a bola e com o Sobreira e o Gabriel. O Gabriel foi o primeiro, o Sobreira o segundo e eu o terceiro.

Aprendi a jogar à bola um de cada vez.

➤ **Análise da aprendizagem**

O Manuel demonstrou capacidade em gerir um possível conflito que pudesse acontecer no momento em que brincavam com a bola (área de formação pessoal e social).

O Manuel, através do seu discurso no momento do registo, revelou capacidades matemáticas, fazendo uma sequência cardinal (*primeiro, segundo e terceiro*) (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da matemática).

Registo do dia 30 de março de 2016

- **Local:** Sala vermelha
- **Momento:** Exploração livre
- **Contexto e intervenientes:** O Manuel estava a brincar como jogo de ímanes, acompanhado pelo Manuel Sobreira.



Fotografia 21

Fotografia 22



Fotografia 23

Fotografia 24

➤ **Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel**

Eu tava a jogar o jogo com os carros e com os bonecos. Eu tava a jogar com o Sobreira. E gostei muito. Eu tava a tentar encaixar umas nas outras e foi fácil.

Aprendi o carro a colar.

➤ **Análise da aprendizagem**

O Manuel revelou, no momento em que as fotografias foram tiradas, capacidades em brincar com os pares, recorrendo a um jogo de íman disponível na sala (área de formação pessoal e social).

Através das suas expressões faciais é possível observar que se estava a divertir e que estava a gostar, tal como ele próprio o referiu no momento do registo com a estagiária Filipa (área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática e domínio da linguagem oral).

Neste momento, o Manuel, através das suas capacidades motoras, tentou fazer os ímanes juntarem-se, referindo tal aprendizagem no momento do registo, com a estagiária Filipa (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da expressão motora).

Registo do dia 4 de abril de 2016

- Local: Refeitório
- Momento: Almoço
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a almoçar ao pé do Manuel Sobreira.



Fotografia 25

Fotografia 26



Fotografia 27

- Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel
Tava a comer na escola.

13

Análise da aprendizagem

O Manuel é uma criança que come muito bem. Não se opõe a comer nenhum tipo de vegetais. Por vezes, até pede para repetir o segundo prato. Muitas vezes distrai-se a conversar com os seus amigos que se sentam ao seu lado, como é o caso que se pode observar através das fotografias (área de formação pessoal e social).

Registo do dia 4 de abril de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar com um puzzle, acompanhado do Gabriel e do Manuel Sobreira.



Fotografia 28

Fotografia 29



Fotografia 30

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Eu tava a fazer um puzzle com o Sobreira. E depois com o Gabriel e o Sobreira. Era difícil porque eram muitas peças.

Depois eu tava a pôr o puzzle no móvel.

14

Análise da aprendizagem

O Manuel, no momento do registo, conseguiu identificar os diferentes momentos, organizando-os numa sequência temporal (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).

Após brincar com o puzzle e os seus amigos, o Manuel foi arrumar, demonstrando capacidades e autonomia em fazer pequenas tarefas (área de formação pessoal e social).

Registo do dia 4 de abril de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Aula de inglês
- Contexto e intervenientes: Na sala estavam presentes 25 crianças, a professora de inglês, as assistentes operacionais e as estagiárias.



Fotografia 31

Fotografia 32



Fotografia 33

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

A teatcher pôs um papel para nos desenharmos as coisas que queremos. Podíamos desenhar flores, aranhas, um sol e arco íris.

15

Análise da aprendizagem

No momento em que as fotografias foram tiradas, o Manuel estava na aula de inglês, a desenhar, revelando capacidades de desenho (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

O Manuel revelou saber o que foi abordado na aula, enumerando através de uma sequência os conceitos (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da matemática).

Registo do dia 5 de abril de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar com um puzzle, acompanhado pelo Manuel Sobreira.



Fotografia 34

Fotografia 35



Fotografia 36



Fotografia 37

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Eu tive a montar o quadrado que tava dentro do puzzle, com o Sobreira.

16

✦ Análise da aprendizagem

O Manuel revelou, no momento do registo, identificar o nome da figura geométrica que se formava com todas as peças do puzzle e referiu saber princípios lógicos de espaço (*dentro*). (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da matemática).

Registo do dia 11 de abril de 2016

✦ Local: Sala vermelha

✦ Momento: Experiência educativa orientada

✦ Contexto e intervenientes: O Manuel estava sentado na mesa com o seu grupo, relativo ao projeto da água.



Fotografia 38



Fotografia 39

✦ Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Nós travamos a falar sobre a gotinha de água. Nós fizemos água nas maneiras que nós quisemos. Eu fiz a nuvem a pingar chuva.

Trava com o Gabriel, a Félix, o André e o Santiago e a Inês. Somos o grupo 2.

✦ Análise da aprendizagem

O Manuel demonstrou capacidade em reconhecer o que estava a fazer através das fotografias do registo da estagiária Filipa (área de conhecimento do mundo).

No momento das fotografias, o Manuel desenhou o que quis, relativo à água (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

17

Registo do dia 12 de abril de 2016

✦ Local: Sala vermelha

✦ Momento: Experiência educativa orientada

✦ Contexto e intervenientes: O Manuel estava sentado no tapete com as outras crianças.



Fotografia 40

✦ Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a atar o meu sapato. Eu já sabia. O meu pai ensinou-me.

✦ Análise da aprendizagem

O Manuel, demonstrou ser autónomo para apertar os atacadores das duas sapatilhas, recorrendo à pinça digital (motricidade fina) (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora).

18

Registo do dia 12 de abril de 2016

✦ Local: Sala vermelha

✦ Momento: Exploração livre

✦ Contexto e intervenientes: O Manuel estava numa mesa a brincar com os lápis de colorir, acompanhado pelo Manuel Sobreira.



Fotografia 41

✦ Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a fazer uma torre com lápis. É divertido e fácil.

Aprendi a desenhar torres.

✦ Análise da aprendizagem

O Manuel demonstrou interesse e curiosidade em fazer uma construção com lápis, material de desenho (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora; área de formação pessoal e social).

O Manuel recorreu ao jogo simbólico para fazer uma construção com um conjunto de lápis de cor (área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática).

19

Registo do dia 12 de abril de 2016

✦ Local: Espaço exterior

✦ Momento: exploração livre

✦ Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar com o Gabriel, o Afonso Lopes e o Manuel Sobreira.



Fotografia 42



Fotografia 43



Fotografia 44



Fotografia 45



Fotografia 46

✦ Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a dar cambalhotas para trás, no ferro. O Gabriel ensinou. Já sei fazer há muito tempo.

Trava a aprender a fazer ginástica.

20

Análise da aprendizagem

O Manuel, no momento em que as fotografias foram tiradas, revelou e demonstrou as suas capacidades em fazer cambalhotas, referindo-o no momento do registo com a estagiária Filipa (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora e domínio da linguagem oral).

Registo do dia 12 de abril de 2016

Local: Sala vermelha

Momento: Exploração livre

Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar numa das mesas de trabalho da sala com um conjunto de lápis, e pediu à estagiária Filipa para brincar com ele.



Fotografia 47

Fotografia 48

Fotografia 49

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a jogar o jogo – quem tira o lápis e quem mexer o outro perde. Trava a jogar com o Sobreira.

Aprendi a jogar ao jogo.

Análise da aprendizagem

O Manuel, recorrendo aos lápis de cor, utilizou-os para outra finalidade, jogo dramático (área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática).

No momento do registo, com a estagiária Filipa, referiu as regras do jogo (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral; área de conhecimento do mundo; área de formação pessoal e social).

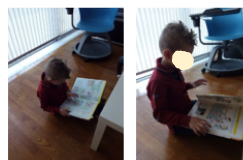
21

Registo do dia 20 de abril de 2016

Local: Gabinete da secretaria

Momento: Experiência educativa orientada

Contexto e intervenientes: O Manuel estava no gabinete da secretaria com as outras crianças do grupo 2 e com a estagiária Filipa, a realizar mais uma tarefa do projeto da água.



Fotografia 50

Fotografia 51

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a ver uma estória sobre a água, lá em cima.

Análise da aprendizagem

O Manuel, no momento em que as fotografias foram tiradas, demonstrou saber observar um livro, folheando as páginas no sentido correto, procurando informações pertinentes sobre a água (área de expressão e comunicação – abordagem à escrita).

No momento do registo com a estagiária Filipa, demonstrou capacidade em falar sobre o acontecimento das fotografias, comunicando com a estagiária (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral).

22

Registo do dia 20 de abril de 2016

Local: Sala vermelha

Momento: Experiência educativa orientada

Contexto e intervenientes: O Manuel estava a ajudar a desenhar as letras e a preencher-las, colaborando para a construção do placard da sala, relativo ao projeto da água.



Fotografia 52

Fotografia 53

Fotografia 54

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a pôr os pingos na letra L. Porque é sobre a água.

Análise da aprendizagem

O Manuel, no momento anterior às fotografias serem tiradas, demonstrou interesse em ajudar a construir o placard da sala (área de formação pessoal e social; área de conhecimento do mundo).

De seguida, demonstrou capacidades para colocar cola no papel, dentro dos limites das letras, e em colocar os papéis na cola (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora e domínio da expressão plástica).

No momento do registo, com a estagiária Filipa, demonstrou conhecer o nome da letra que estava a preencher no momento da fotografia (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

23

Registo do dia 26 de abril de 2016

Local: Sala vermelha

Momento: Exploração livre

Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar com as peças do dominó numa das mesas de trabalho da sala, com o Manuel Caçador.



Fotografia 55

Fotografia 56

Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel

Trava a fazer uma casa, com as peças do dominó. Trava a fazer com o Caçador.

Análise da aprendizagem

O Manuel demonstrou capacidades em fazer uma construção com as peças de dominó, recorrendo a jogo simbólico (área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática e domínio da expressão motora).

O Manuel, no momento do registo, com a estagiária Filipa, revelou boa capacidade de comunicação (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral).

24

Registo do dia 3 de maio de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava numa das mesas de trabalho da sala a ver um livro que tinha trazido de casa, acompanhado pelo Manuel Sobreira e pela Maria.



Fotografia 57



Fotografia 58



Fotografia 59



Fotografia 60

- Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel
Estava a ver com o Sobreira o espaço e a procurar os planetas e o trovão que tava no meu livro.

Aprendi os planetas. Até aprendi a fazer os planetas.

- Análise da aprendizagem
O Manuel demonstrou interesse e curiosidade em saber e descobrir mais coisas sobre os planetas através do seu livro (área de formação pessoal e social; área de conhecimento do mundo).

25

O Manuel revelou boas capacidades de iniciação à leitura e à escrita uma vez que folheou as páginas do livro no sentido correto (área de expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita).

Demonstrou ainda saber conceitos científicos (*trovão e planetas*) (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral; área de conhecimento do mundo).

Registo do dia 4 de maio de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a brincar com um jogo de iniciação à leitura e à escrita, acompanhado pelo Manuel Sobreira.



Fotografia 61



Fotografia 62



Fotografia 63



Fotografia 64



Fotografia 65

- Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel
Tava a fazer as palavras com o Sobreira, numa mala de letras. E depois pusemos as letras A, E, I, O e U.

Aprendi o abecedário.

26

Análise da aprendizagem

O Manuel, no momento em que as fotografias foram tiradas, revelou capacidades relativas à leitura e à escrita, nomeadamente consciência fonológica, uma vez que conseguia associar os fonemas aos grafemas, a partir da visualização de imagens (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Através da sua expressão facial conseguimos verificar que estava entusiasmado e divertido no jogo (área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática; área de formação pessoal e social).

Registo do dia 9 de maio de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a recortar e a colar com fita-cola colorida, fazendo o seu nome numa folha de papel.



Fotografia 66



Fotografia 67

- Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel
Eu estava a fazer o meu nome de fita cola. Tava a recortar a fita-cola e depois eu tirei e cortei.

Aprendi a colar cola.

- Análise da aprendizagem
O Manuel demonstrou capacidades em recortar fita-cola e em colá-la numa folha de papel, de modo a que o resultado final fosse o seu nome, demonstrando capacidades em usar

27

outros tipos de materiais para escrever o seu nome (área de expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, domínio da expressão motora e domínio da expressão dramática).

O Manuel, no momento do registo com a estagiária Filipa, demonstrou capacidade de comunicação, revelando o que fez no momento em que as fotografias foram tiradas (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral).

Registo do dia 9 de maio de 2016

- Local: Gabinete da secretaria
- Momento: Experiência educativa orientada
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava acompanhado das outras crianças do grupo 2, a realizar mais uma tarefa (experiência de dissolução de sal e açúcar em água) relativa ao projeto da água.



Fotografia 68



Fotografia 69

- Descrição e aprendizagem pelo olhar do Manuel
Tava a provar água salgada e água açucarada. Um copo é salgado e o outro era doce. Eu aprendi a provar água.

- Análise da aprendizagem
No momento em que as fotografias foram retiradas o Manuel demonstrou curiosidade em provar a água (área de formação pessoal e social; área de conhecimento do mundo).
No momento do registo, revelou saber os sabores entre as águas dos dois copos bem como os conceitos a eles associados (*salgada e açucarada*) (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da expressão motora; área de conhecimento do mundo).

28

Registo do dia 17 de maio de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a desenhar com o Gabriel, na mesma mesa de trabalho que o Manuel Sobreira. Ao lado deles estava a estagiária Filipa a quem o Manuel pediu para ver uma imagem no tablet para desenhá-la.



Fotografia 70



Fotografia 71



Fotografia 72

Análise da aprendizagem

No momento em que a fotografia foi tirada, o Manuel estava com o Gabriel a copiar uma imagem do tablet, recorrendo ao desenho com canetas de feltro (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

29

Registo do dia 24 de maio de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: Exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava na entrada da sala a marcar a sua presença no quadro das presenças.



Fotografia 81



Fotografia 82



Fotografia 83



Fotografia 84

Análise da aprendizagem

Através da marcação da presença, no quadro das presenças, o Manuel demonstrou saber fazer o cruzamento entre a coluna do dia respetivo e a linha do seu nome, de modo a marcar a sua presença (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).

O Manuel demonstrou saber ler a tabela (área de expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita).

30

Registo do dia 1 de junho de 2016

- Local: Sala vermelha
- Momento: exploração livre
- Contexto e intervenientes: O Manuel estava a desenhar numa das mesas de trabalho da sala, com o Tomás, o Duarte Silva, o Guilherme e o Manuel Caçador.



Fotografia 85



Fotografia 86

Análise da aprendizagem

Através da observação das fotografias, o Manuel demonstra estar a desenhar, recorrendo a lápis de cera e a canetas de feltro (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

Para desenhar, o Manuel recorre à pinça digital para agarrar os lápis e as canetas de feltro (área de expressão e comunicação - domínio da expressão motora).

31

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do presente portefólio das aprendizagens do Manuel, na sala vermelha, podemos refletir sobre elas e o seu percurso na sala vermelha, de um modo geral, desde que eu entrei na sala para estagiar.

Na Educação Pré-Escolar, é importante que os educadores se baseiem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), uma vez que são elas que devem orientar o trabalho do educador com as crianças. Neste sentido, e para elaborar as análises das aprendizagens implícitas nos momentos fotografados do Manuel, orientei-me pelas OCEPE.

A área de formação pessoal e social é uma área que diz respeito a um processo que deverá desenvolver na criança, tendo em conta as fases do desenvolvimento humano, a aquisição de sentido crítico e a interiorização de valores espirituais, estético, morais e cívicos, bem como a independência e a autonomia da criança, como a partilha e o desenvolvimento individual (Ministério da Educação, 1997).

Nesta área o Manuel revela interagir bastante com os outros que o rodeiam, o que lhe permite tomar consciência de si próprio e também do outro, em diversas situações do seu dia a dia. Demonstra ser uma criança independente nas tarefas que lhe são propostas, sem quais quer dificuldades. É autónomo nas suas brincadeiras, não dispensando de um bom amigo para o acompanhar, de mostrando claras preferências sobre os amigos com quem brinca. Quando lhe pedido assume responsabilidades com bastante empenho e esforço em concretizar a tarefa. É uma criança que consegue demonstrar as suas características individuais. O Manuel gosta muito de brincar na rua - espaço exterior da instituição, de mostrando fruir na íntegra cada um dos momentos.

A área de expressão e comunicação – diz respeito às aprendizagens que se relacionam com o desenvolvimento psicomotor bem como com todas as formas de comunicação e expressão da linguagem (Ministério da Educação, 1997). Esta área divide-se em diferentes domínios:

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é importante que a criança desenvolva as suas capacidades de comunicação e de oralidade, bem como que se familiarize com os textos escritos a que tem acesso (Ministério da Educação, 1997).

32

Neste domínio o Manuel manifesta ótimos indicadores para a emergência da leitura e da escrita, reparando em todos os pormenores do código escrito em vários materiais que encontra na sala. Gosta de brincar com as letras, tentando escrever a palavra que se associa a uma imagem. Revela saber manusear um livro da forma correta. Na linguagem oral demonstra interesse em comunicar com os outros, sejam crianças ou adultos.

O domínio da expressão motora permite à criança ter consciência sobre o seu corpo como instrumento de relação com o mundo e os outros que a rodeiam (Ministério da Educação, 1997).

Este é um domínio que o Manuel parece estar muito à vontade. Quando lhe é proposto algum jogo a nível motor demonstra entusiasmo e empenho, querendo sempre jogar de novo. Revela boas capacidades de motricidade, conseguindo agarrar num lápis, caneta de forma correta, bem como movimentar pelo espaço.

O domínio da expressão plástica permite à criança interagir e explorar diversos tipos de materiais (re)criando as suas próprias construções plásticas (Ministério da Educação, 1997).

Sobre este domínio, o Manuel é uma criança que gosta muito de pintar e de desenhar com diferentes tipos de materiais (lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tintas). Com a plasticina faz uso da sua imaginação para criar algo novo e muitas vezes surpreendente.

O domínio da expressão dramática proporciona à criança momentos em que se vai (re)descobrimo a si própria através das relações que estabelece com o outro de forma social (Ministério da Educação, 1997).

O Manuel não apresenta dificuldades para expressar os seus sentimentos e as suas emoções, sejam agradáveis ou desagradáveis, utilizando o seu corpo para o fazer, seja através de movimentos corporais ou expressões faciais. Em diversos momentos das suas brincadeiras recorre ao jogo simbólico ("faz de conta), dando "asas" à sua imaginação, relacionando essas brincadeiras com experiência do quotidiano.

O domínio da matemática permite que as crianças construam noções matemáticas a partir de situações do seu quotidiano. Aprendem os princípios lógicos da matemática, a classificar, formar conjuntos, seriar, ordenar, conceito e sentido de número, a

descobrir padrões, noções temporais e espaciais, e a medir e a pesar objetos (Ministério da Educação, 1997).

Neste domínio o Manuel demonstra ter noções temporais e espaciais referindo conceitos como *dentro, fora, de baixo*, entre outros no seu dia a dia. Revela capacidades no âmbito da familiarização com os números, nomeadamente nas sequências e cardinalidade.

A área de conhecimento do mundo permite que a criança conheça o mundo na relação que estabelece com tudo aquilo que a rodeia, demonstrando curiosidade e desejo de saber sempre mais e mais (Ministério da Educação, 1997).

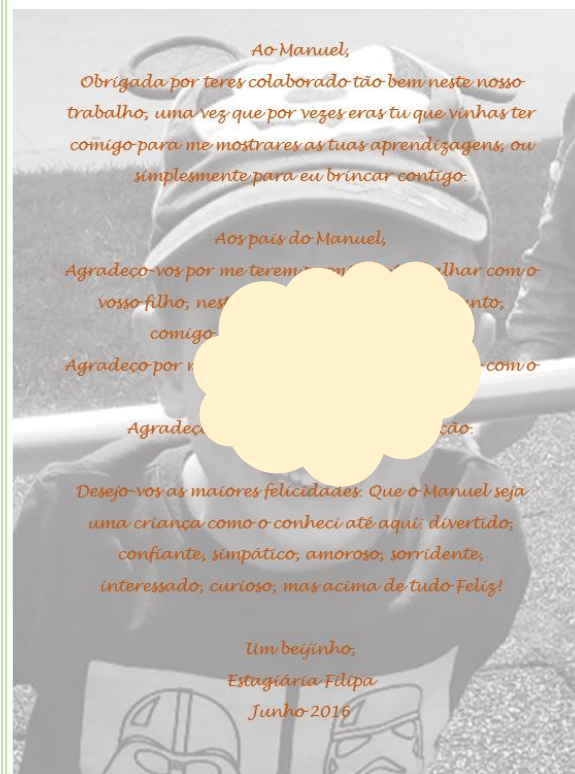
O Manuel é uma criança por norma curiosa em tudo o que a rodeia demonstrando querer saber mais um pouco sobre tudo. É bastante interessado pela área das ciências, sendo muito rigoroso nas suas tarefas.

De um modo geral, podemos dizer que o Manuel é uma criança cheia de competências em todos os domínios, relevando bons conhecimentos sobre todas as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE.

Em suma, considero que este trabalho me ensinou muito. Ensinou-me a lidar com uma criança que há quatro meses não conhecia, uma criança um pouco tímida e que aos poucos me fui aproximando e há medida que iam desenvolvendo este trabalho era o Manuel que me procurava em diversos momentos, fosse para eu brincar com ele, ou simplesmente para me mostrar algo que tinha feito. Foi um trabalho muito prazeroso de realizar com o Manuel, espero que ele sinta o mesmo e que mais tarde se divirta a lê-lo, lembrando-se de mim como eu o vou recordar com bastante carinho.

BIBLIOGRAFIA

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.



Anexo 16. Nomes, datas de nascimento e idade das crianças da sala vermelha

| Nome da criança | Data de nascimento | Idade, em setembro 2016 | Género |
|------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------|
| ME | 27/dez/10 | 5 anos | Feminino |
| LF | 15/fev/11 | 5 anos | Masculino - NEE |
| LM | 28/fev/11 | 5 anos | Masculino - NEE |
| IR | 14/jul/11 | 5 anos | Feminino |
| MF | 03/nov/11 | 4 anos | Feminino |
| LO | 17/fev/12 | 4 anos | Masculino |
| GF | 23/mar/12 | 4 anos | Masculino |
| SL | 09/abr/12 | 4 anos | Feminino |
| BF | 04/mai/12 | 4 anos | Feminino |
| YT | 14/mai/12 | 4 anos | Feminino |
| GS | 28/mai/12 | 4 anos | Masculino |
| MM | 12/jun/12 | 4 anos | Feminino |
| GFe | 21/jun/12 | 4 anos | Masculino |
| DM | 19/jul/12 | 4 anos | Masculino |
| FM | 19/set/12 | 4 anos | Masculino |
| IC | 26/out/12 | 3 anos | Feminino |
| GM | 15/dez/12 | 3 anos | Masculino |
| CM | 18/fev/13 | 3 anos | Masculino - NEE |
| LB | 29/mar/13 | 3 anos | Feminino |

Anexo 17. 13.^a Reflexão em Jardim de Infância II

Tópicos de reflexão:

- ✚ Situação 1 – LB (3anos);
- ✚ Situação 2 – FM (4 anos);

Na presente reflexão, que se refere à décima terceira semana de Prática Pedagógica no Jardim de Infância, nos dias 12, 13 e 14 de dezembro de 2016, em que fui a mestranda atuante, senti a necessidade refletir sobre duas situações de duas crianças (LB e FM) que aconteceram ao longo da semana.

Na terça-feira, no momento de receção das crianças na *sala vermelha*, observei a criança LB a imitar um adulto (educadora titular e/ou estagiárias) na área de reunião (Fotografia 2). A LB estava sentada na habitual almofada do adulto a cantar a canção do “bom dia” e a interagir com os seus pares (Fotografia 1), cantando *Bom dia ao F, e à B também (...)*. Observando a situação, que já não era a primeira vez que ocorria, não só com a LB, mas também com outras das crianças da sala, aproximei-me e questioneei-a sobre quem era ela, ao qual me respondeu: *sou a possora* (referindo-se ao adulto que imitava). Neste sentido, perguntei-lhe quem eu era e a LB respondeu: *és o chepe* (referindo-se à criança do dia que é o chefe). E ali fiquei durante algum tempo a brincar ao “faz de conta” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52) com a criança.

Sendo a educação pré-escolar um pilar fundamental de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, que lhe favorece um desenvolvimento harmonioso ao longo do tempo e que lhe permite explorar o mundo que a rodeia, adquirindo valores e conhecimentos imprescindíveis à sua vida futura em sociedade (Correia, 2013; Tavares, 2015; Queiroz, Maciel & Branco, 2006), é essencial que ela brinque e se desenvolva ao longo do tempo, permitindo-lhe realizar diversas aprendizagens a nível social, cultural e pessoal, melhorando as suas capacidades e a compreensão do mundo que a rodeia (Tavares, 2015). Nestes momentos de brincadeira, o educador deve observar e escutar a criança (Correia, 2013), pois a brincadeira “é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 12). Desta forma o educador consegue adequar a sua ação educativa em função das diversas brincadeiras realizadas, respeitando as crianças (Tavares, 2015; Santos & Carbonera, 2008).

O brincar é atividade mais comum que as crianças realizam (Papalia, Olds, & Feldman, 2006), e, como tal, “permite que as crianças tenham aprendizagens significativas e de qualidade, contribuindo para todo o seu processo de desenvolvimento e para a sua integração na sociedade” (Tavares, 2015, p. 2). No “espaço da sala de aula, a criança procura satisfazer seus desejos não realizáveis imediatamente envolvendo-se em um mundo imaginário” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 173), esta brincadeira denomina-se de jogo dramático em que a criança assume o papel de outra pessoa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como foi a situação da criança LB, pois este jogo “surge e organiza-se a partir dos elementos que o ambiente oferece à criança” (Bohígas, *et al.*, 1997a, p. 1476).

De um modo geral, percebi que a criança LB ao imitar o adulto, estava a fazer associações entre o mundo real e a sua forma de brincar, interagindo com os seus pares e com o adulto que se aproximou, e que permitiu “entrar” na sua brincadeira. A criança mostrou competência a nível da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral/ domínio da educação artística: jogo dramático; e área de conhecimento do mundo. É importante que o adulto esteja atento às brincadeiras das crianças, o que lhe permite estar atento e recolher evidências das aprendizagens que a criança realiza e da forma como estas se desenvolvem no tempo.

Na terça-feira, da parte da tarde, no final da experiência educativa (realização de enfeites de Natal), em que eu estava a arrumar e a lavar os materiais – recipientes, tintas e pincéis, a criança FM aproximou-se de mim e perguntou se podia ajudar-me a limpar os recipientes da tinta, disse-lhe que sim, que era uma ótima ajuda. A criança FM dirigiu-se então a lavatório da sala, abriu a torneira, para ter água e começou a limpar os recipientes (Fotografia 3).



Fotografia 1 – LB a interagir com os seus pares na área de reunião



Fotografia 2 – LB a imitar a educadora e as estagiárias



Fotografia 3 – FM a lavar o recipiente da tinta

Sendo a criança “detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” e “competente nas relações e interações que estabelece” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 12), a criança revelou o seu interesse em ajudar o adulto. No papel de educadora estagiária, permite que a criança cooperasse com quem a rodeava, neste caso comigo (Correia, 2013), respeitando-a, de forma a que desenvolvesse a sua “autonomia e sua liberdade moral” (Santos & Carbonera, 2008, p. 11), pois a criança pensou sobre a necessidade de arrumar os materiais utilizados anteriormente e quis ajudar o adulto nesse

momento, revelando autonomia na forma de pensar e cooperação com o adulto, desenvolvendo competências a nível da área de formação pessoal e social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Nesta situação, acho que ao permitir a cooperação com a criança, ela percebeu que podia ser útil no trabalho do adulto. Deste modo, incentivei relação com o outro, havendo cooperação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28). Através destas situações observadas, compreendo que a criança deve ser valorizada sendo um elemento ativo no seu processo educativo, devendo dar-lhes mais oportunidades de cooperarem com os outros, pois estes momentos permitem-lhes desenvolverem-se a vários níveis (cognitivo e social). Transversalmente a estas situações mencionadas, podemos focar-nos na comunicação que existiu. Numa das situações a criança permitiu a colaboração do adulto na sua brincadeira; na outra o pedido de colaboração numa tarefa do adulto, em que a criança quis fazer parte. No jardim de infância é importante que na base das relações que se estabelecem exista comunicação, pois permite que se perceba a essência de qualquer momento. Neste processo, cabe ao educador desempenhar a função de responder às necessidades que a criança demonstra em comunicar, promovendo momentos ricos em comunicação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Referências bibliográficas

- Bohigas, M. d., Cervera, A. C., Rodríguez, M. P.-H., García, M. T., Hoyo, J. R., & Schmilovich, P. (1997a). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. VI). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Correia, D. A. (2013). *A brincar e a aprender (Relatório de estágio)*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassietti. Obtido em dezembro de 2016, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1304/1/TM-ESEPF-_2013_TM-ESEPF-PE27.pdf
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Artmed.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, pp. 169-179. Obtido em dezembro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Santos, A. P., & Carbonera, V. (2008). O papel do educador na segunda infância. *Simpósio Nacional de Educação*. Obtido em dezembro de 2016, de <http://rousseau.studies.free.fr/articleopapeldoeducador.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, S. D. (2015). *O brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância (Relatório de estágio)*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Obtido em dezembro de 2016, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2178/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Brincar%20como%20Meio%20de%20Aprendizagem%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf>

Ana Filipa Silva, 18 dezembro de 2016

Anexo 18. 15.^a Reflexão em Jardim de Infância II

Tópicos de reflexão:

- ✚ (Re)criação da biblioteca.
- ✚ Visualização de um filme e lanche partilhado.

Na presente reflexão, que se refere à décima quinta, e última, semana de Prática Pedagógica no Jardim de Infância, nos dias 9, 10 e 11 de janeiro de 2017, em que eu e a minha colega desempenhámos ambas a função de mestranda atuante, orientando as crianças nos diferentes momentos dos dias, senti a necessidade refletir sobre a conclusão da (re)criação da biblioteca; e a visualização de um filme e o momento do lanche partilhado.

A experiência educativa de (re)criação da biblioteca, iniciada na semana anterior, pretendia, além da sua construção e organização, permitir que fosse algo que contribuísse para o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, Mascarenhas & Brito, 2011) das crianças do grupo, dando-lhes a oportunidade de desempenharem um papel ativo na sua construção (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como futuros leitores da biblioteca da *sala vermelha* (Henriques, 2013).

Através da elaboração da biblioteca, as crianças compreendem a real importância de uma biblioteca, pois as histórias despertam-lhes o desejo pela leitura (Rodrigues, 2015). Este desejo interesse e entusiasmo pela biblioteca, livros e histórias são um fator do desenvolvimento das crianças, nestas idades (Cavalcanti, 2005, citado por Félix, 2015).

Assim, neste processo, as crianças desempenharam várias funções, como: pintar as caixas de madeira, decidir como colocar as caixas e organizar todos os livros nas prateleiras. Na minha opinião, as crianças, agora, dão mais valor à biblioteca, pois participaram em todo o processo, dando o resultado final da Fotografia 1.



Fotografia 1 – Produto final da (re)criação da biblioteca da sala vermelha

Sendo esta a nossa última semana de PP, pretendíamos proporcionar algumas experiências educativas diferentes. Como tal, pensámos na visualização de um filme (Fotografia 2) e a realização de um lanche partilhado (Fotografia 3) entre todas as crianças e adultos das três salas de Jardim de Infância, como se fosse uma despedida. Esta convivência entre os três grupos, também nos permitiu, enquanto educadoras estagiárias, organizar e orientar cerca de 65 crianças, o que não foi muito difícil. Na minha perspetiva, foi uma tarde de aprendizagens, pois conseguimos articular três salas de Jardim de Infância, mas também trabalhar em cooperação com as nossas colegas, pois tudo o que fizemos foi realizado em conjunto, desde a planificação até à sua concretização. Uma vez que “esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29), considero que aprendemos como futuras educadoras de infância, através da nossa entreajudada ao longo do dia.



Fotografia 2 - Visualização de um filme, na biblioteca



Fotografia 3 - Lanche partilhado, no espaço exterior da instituição

Referências bibliográficas

- Félix, M. (2015). *A importância das histórias na educação pré-escolar (Relatório da prática profissional supervisionada: Mestrado em Educação Pré-Escola)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em novembro de 2016, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5672/1/A%20import%C3%A2ncia%20das%20hist%C3%B3rias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf>
- Henriques, H. I. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância (Relatório final - prática de ensino supervisionada)*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior

- de Educação de Portalegre. Obtido em janeiro de 2017, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6557/1/Helena%20Isabel%20March%C3%A3o%20Henriques.pdf>
- Mesquita, D., Mascarenhas, L., & Brito, R. S. (2011). As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania: Um estudo de caso da Escola Municipal Delfina Borralho em Teresina. *XIV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação*. Maranhão: Universidade Federal de Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Obtido em janeiro de 2017, de <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DA%20BIBLIOTECA%20ESCOLAR%20PARA%20A%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20LEITURA%20E%20DA%20CIDADANIA%20um%20estudo%20de%20caso%20da%20Escola%20Municipal%20Delfina%20Borralho%20Boavista%20e>
- Rodrigues, S. M. (jun/jul de 2015). A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores. *Revista Eventos Pedagógicos*, pp. 241-249. Obtido em novembro de 2016, de <file:///C:/Users/Patricia/Downloads/1855-5735-1-PB.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ana Filipa Silva, 19 janeiro de 2017

Anexo 19. Autorizações para os participantes do ensaio investigativo



Autorização Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação,
No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar estou a realizar Prática Pedagógica na sala do(a) seu(sua) educando(a) e irei iniciar uma

investigação.

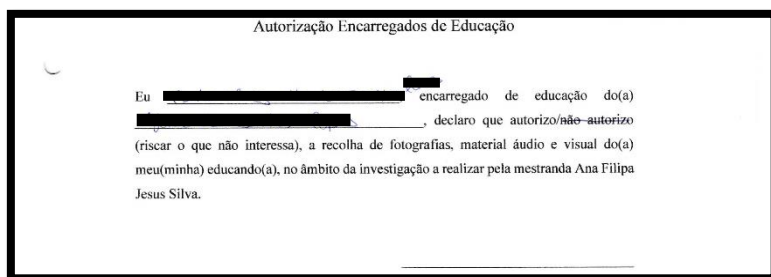
Neste sentido venho solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa colaborar no meu estudo investigativo. Para tal irei proceder à recolha de dados através de material fotográfico, áudio e visual. Em todo o material recolhido será assegurada a confidencialidade das informações, bem como todos os intervenientes da investigação.

Saliento que a colaboração do(a) seu(sua) educando(a) será essencial para a realização desta investigação.

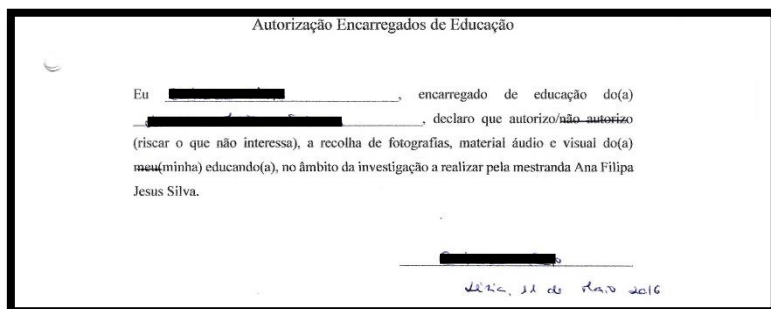
Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Atenciosamente,

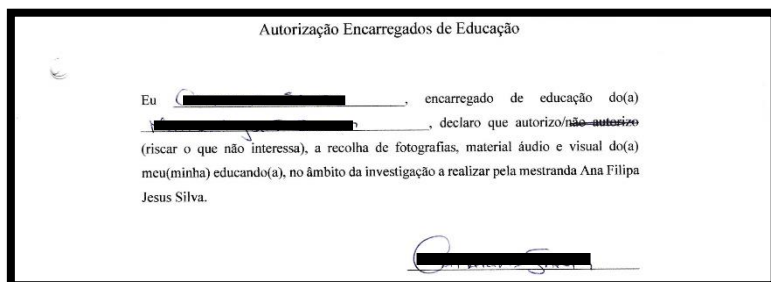
(Ana Filipa Jesus Silva)



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3

Anexo 20. Guião da entrevista semiestruturada

Questões da entrevista semiestruturada realizadas a cada participante

1. Gostaste de brincar com estes objetos?

a. Porquê?

2. Que objetos foram esses com que brincaste?

3. O que é que fizeste com esses objetos?

4. Gostavas de ter objetos destes na sala para brincar?

a. Porquê?













5. Achas que os amigos também iam gostar de brincar comesses objetos?

Anexo 21. Critérios definidos em cada exploração orientada

| Dias da exploração orientada | Tipo de material | Critérios definidos em cada exploração |
|-------------------------------------|-------------------------|--|
| 17 e 18 de maio | Folhas de plantas | <ul style="list-style-type: none">• Organizar as folhas por tamanho• Organizar as folhas por cor• Organizar as folhas por forma e tamanho• Realizar uma sequência com as folhas |
| 24 e 25 de maio | Sementes | <ul style="list-style-type: none">• Organizar as sementes por cor• Organizar as sementes por cor e forma• Organizar as sementes por cor e por tamanho• Realizar uma sequência com as sementes |
| 31 de maio | Frutos | <ul style="list-style-type: none">• Organizar os frutos por forma• Organizar os frutos por cor• Realizar uma sequência com dois tipos de frutos• Realizar uma sequência com os frutos pelo tamanho• Realizar uma sequência com os frutos que mais gosta e os que menos gosta |
| 8 de junho | Legumes | <ul style="list-style-type: none">• Organizar os legumes por tamanho• Organizar os legumes por cor• Realizar dois conjuntos com os legumes• Realizar uma sequência por tamanho com os legumes verdes |

Anexo 22. Fotografias dos objetos naturais utilizados no ensaio investigativo

Tabela 1 – Folhas de plantas

| Espécie | Quantidade | Fotografia |
|------------------------------------|------------|---|
| Figueira | 8 |  |
| Ameixeira | 8 |  |
| Amoreira | 8 |  |
| Magnólia, folha persistente | 8 |  |
| Magnólia, folha caduca | 8 |  |
| Azevinho | 8 |  |
| Laranjeira | 8 |  |
| Roseira | 8 |  |
| Crisântemo | 8 |  |
| Peónia | 8 |  |
| Coroa imperial | 8 |  |
| Verdura | 8 |  |





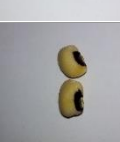
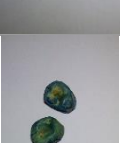





| | | |
|-----------------|---|---|
| Oliveira | 8 |  |
| Orquídea | 8 |  |

Tabela 2 - Sementes

| Espécie | Quantidade | Fotografia |
|-------------------------|------------|---|
| Feijão encarnado | 5 |  |
| Feijão de sopa | 5 |  |
| Feijão frade | 5 |  |
| Ervilha | 5 |  |
| Fava | 5 |  |
| Milho | 5 |  |
| Tremoço | 5 |  |
| Girassol | 5 |  |
| Abóbora | 5 |  |

| | | |
|-------------|---|---|
| Grão | 5 |  |
|-------------|---|---|

Tabela 2 - Frutos





















| Espécie | Quantidade | Fotografia |
|-----------------------|------------|---|
| Limão | 2 |  |
| Lima | 2 |  |
| Pera verde | 2 |  |
| Pera amarela | 2 |  |
| Laranja | 2 |  |
| Kiwi | 2 |  |
| Maçã vermelha | 2 |  |
| Maçã verde | 2 |  |
| Banana verde | 2 |  |
| Banana amarela | 2 |  |

Tabela 3 - Legumes

| Espécie | Quantidade | Fotografia |
|------------------------------|------------|---|
| Curgete | 2 |  |
| Pepino | 2 |  |
| Cebola | 2 |  |
| Cenoura | 2 |  |
| Vagem de feijão verde | 2 |  |
| Vagem de fava | 2 |  |
| Batata | 2 |  |
| Beterraba | 2 |  |
| Nabo amarelo | 2 |  |
| Nabo | 2 |  |

Anexo 23. Transcrições das explorações do ensaio investigativo

PROPOSTA 1: EXPLORAÇÃO DE FOLHAS, 16 de maio de 2016

Luana - Vídeo 1, duração: 3min:45s

1 L está sentada no chão de pernas cruzadas. A investigadora aproxima-se com uma caixa nas mãos,
2 colocando-a no chão, perto e à frente de L. A investigadora diz: tenho aqui uma caixa com muitas
3 coisas dentro, ok? Eu vou despejar a caixa e as coisas vão ficar aqui espalhadas. Tu podes brincar como
4 quiseres, da maneira que quiseres, não precisas de perguntar, ok? A L diz: sim. A investigadora diz:
5 quando tu quiseres parar de brincar tu dizes: já não quero brincar mais, ok? Pode ser? A L acena com
6 a cabeça afirmativamente. A investigadora abre a caixa e despeja o seu conteúdo no chão, em frente à
7 criança. A L abre a boca, mostrando-se admirada, e chega-se para a frente. Agarra numa folha de
8 orquídea com a mão esquerda, puxando-a, do monte de folhas, com a mão direita. De seguida passa a
9 folha para a mão direita. Agarra outra folha de orquídea com a mão esquerda e olha para ela. Larga as
10 duas folhas que tinha nas mãos. Mexe com a mão esquerda no monte das folhas. Agarra uma folha de
11 figueira com a mão esquerda, leva-a ao nariz e larga-a de seguida. Agarra numa folha de amoreira com
12 a mão esquerda, olha para ela, agarrando-a com as duas mãos, cheira-a e larga-a. Mexe no monte de
13 folhas com as duas mãos, agarra uma folha de figueira com a mão direita e abana-a. Agarra outra folha
14 de figueira com a mão esquerda e larga as duas folhas que tinha nas mãos. Agarra uma folha em cada
15 mão (uma de orquídea e uma de coroa imperial) e larga-as. Agarra numa folha de magnólia, folha
16 persistente, com as duas mãos e passa-a para a mão esquerda. Agarra numa folha de orquídea com a
17 mão direita e larga-a. Mexe no monte de folhas com a mão direita, agarra numa folha de roseira, coloca-
18 a ao pé da outra que tinha na mão esquerda, olha para as duas e larga a folha de roseira. Mexe no monte
19 de folhas com a mão direita, agarra uma folha de magnólia, folha caduca, e larga-a. Agarra numa folha
20 de magnólia, folha persistente, coloca-a ao pé da folha que tem na mão esquerda, olha para elas e
21 coloca-a na mão esquerda, por cima da outra folha. Mexe no monte de folhas com a mão direita, agarra
22 numa folha de magnólia, folha persistente, e coloca-a na mão esquerda, por cima das outras duas folhas.
23 Mexe com a mão direita no monte de folhas, agarra uma folha de magnólia, de folha persistente, e
24 coloca-a na mão esquerda, por cima das outras três folhas. Agarra uma folha de ameixeira, olha para
25 ela e larga-a. Agarra outra folha do monte (impercetível, quando à espécie), olha para ela, e coloca-a
26 por cima das outras quatro folhas que tem na mão esquerda. Coloca as cinco folhas no chão, à sua
27 esquerda. Agarra uma folha de figueira do monte de folhas com a mão esquerda. Agarra uma folha
28 figueira com a mão direita, olha para ela e coloca-a na mão esquerda junto da anterior. Agarra uma
29 folha de figueira com a mão direita, coloca-a por cima das outras duas na mão esquerda e passa-as para
30 a mão direita. Agarra nas cinco folhas anteriores com a mão esquerda e coloca-as por cima das três
31 folhas de figueira na mão esquerda. Deixa cair duas das folhas, agarra uma e coloca-a na mão direita,
32 procura a outra, agarra-a e coloca-a em cima das outras, na mão direita. Passa as folhas para a mão
33 esquerda, virando-as ao contrário, e deixa-as cair sobre o monte de folhas. Mexe no monte de folhas.
34 Agarra em duas folhas, uma de figueira e uma de amoreira, uma em cada mão, olha para elas e larga-
35 as. Mexe no monte de folhas, agarra em três folhas de coroa imperial com a mão direita, passa duas
36 para a mão esquerda, e larga a folha que tem na mão direita. Agarra, com a mão direita, uma das folhas
37 que tem na mão esquerda, olha para ela e larga a folha que tinha na mão esquerda. Mexe no monte de
38 folhas, agarra numa folha de coroa imperial, coloca-a ao lado da que tem na mão direita, olha para as
39 duas folhas, juntando-as pela bainha da folha e larga-as. Mexe no monte de folhas com a mão esquerda,
40 agarra uma folha de orquídea, passando a agarrá-la com as duas mãos, passa a folha para a mão direita
41 e volta a agarrá-la com a mão esquerda. Agarra outra folha de orquídea com a mão direita e passa-a
42 para a mão esquerda, por cima da outra folha. Agarra uma folha de orquídea com a mão direita, olha
43 para ela e coloca-a por cima das outras duas na mão esquerda. Agarra uma folha de orquídea com a
44 mão direita, coloca-a junto das outras na mão esquerda e olha para elas. Junta as quatro folhas de
45 orquídea na mão direita. Agarra uma folha de orquídea com a mão esquerda e coloca-a por cima das
46 outras quatro na mão direita. Agarra uma de orquídea com a mão esquerda, olha para ela, e coloca-a
47 junto das outras na mão direita. Agarra, com a mão esquerda uma folha (impercetível, quando à
48 espécie) e larga-a. Coloca as folhas de orquídea da mão direita no chão atrás de si e à sua direita. Mexe
49 no monte de folhas. Agarra uma folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarra-a com as
50 duas mãos, olha para ela, amachuca-a com as duas mãos, esfrega-a na perna, agarra-a com a mão direita
51 e larga-a. Agarra uma folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarra-a com as duas mãos,
52 olha para ela e deixa-a cair. Mexe no monte de folhas, agarra duas folhas de figueira, uma em cada
53 mão, olha para elas e larga-as. Volta a agarrar nas duas folhas de figueira, olha para elas, coloca-as
54 juntas unidas pela bainha das folhas e larga-as. Mexe no monte de folhas, agarra, com a mão direita
55 uma folha de crisântemo, olha para ela, agarra-a com as duas mãos, olha para ela, abana-a fazendo
56 movimentos rotativos e larga-a. Agarra com a mão direita as folhas de orquídea do conjunto formado

57 anteriormente e passa-as para a mão esquerda. Agarra uma folha de coroa imperial, coloca-a junto das
58 folhas de orquídea, olha para elas, abana a cabeça negativamente e larga-a. Agarra uma folha de
59 azevinho, com a mão direita e larga as folhas de orquídea que tinha na mão esquerda. Agarra a folha
60 de azevinho com as duas mãos, olha para ela, dobra-a com as duas mãos no sentido longitudinal, até
61 esta fazer um som, olha para ela e larga-a. Agarra uma folha (impercetível, quando à espécie) com a
62 mão esquerda, agarra-a com as duas mãos, olha para a investigadora e diz: já não quero brincar mais.
63 A investigadora diz: não queres brincar mais? Certeza? Já brincaste tudo? A L diz: sim. A investigadora
64 diz: é? Tens a certeza? A L diz: tenho. A investigadora diz: ok. (Fim do vídeo)

Marco - Vídeo 1, duração: 7min:11s

1 A investigadora diz: tenho aqui uma caixa e eu vou despejar esta caixa e vais ficar aqui com um monte
2 de objetos, ok? Tu podes brincar como tu quiseres, podes fazer tudo o que tu quiseres, não precisas de
3 perguntar, podes falar, podes não falar, podes montar, podes fazer tudo o que quiseres, ok? O M sorri.
4 A investigadora despeja os objetos no chão aleatoriamente e afasta-se. O M agarra em três folhas de
5 orquídea e diz: a sério? Larga as três folhas. Agarra um monte de folhas com a mão direita e larga-as.
6 Agarra noutro monte de folhas com a mão esquerda e larga-as. Agarra em duas folhas de magnólia,
7 folha persistente, uma em cada mão, olha para elas aproximando-as, larga uma das folhas e dobra a
8 ponta da outra. Olha para ela e larga-a. Olha para a investigadora e pergunta: posso rasgar? (agarrando
9 numa folha de orquídea). A investigadora responde: podes fazer o que quiseres. O M sorri e rasga a
10 folha, dobrando-a com as duas mãos, e volta a questionar a investigadora: mas posso rasgar? Continua
11 a dobrar a folha de orquídea e puxa um fio da folha que obteve depois de rasgar. Larga o fio e a folha.
12 Agarra outra folha de orquídea, dobra-a e puxa um fio, largando-o de seguida e atira a folha para o
13 chão. Agarra em duas folhas de orquídea e coloca-as atrás de si. Agarra outra folha de orquídea e tenta
14 rasgá-la. Puxa um fio, larga-o e coloca a folha no monte. Mexe no monte de folhas, agarra uma folha
15 de figueira e rasga um pedaço da folha colocando-o no chão e coloca a folha no monte de folhas. Agarra
16 outra folha de orquídea, rasga-a e puxa um fio colocando-o no chão e coloca a folha ao seu lado
17 esquerdo. Agarra uma folha de coroa imperial com as duas mãos e rasga-a colocando o pedaço no chão
18 e a folha ao seu lado esquerdo. Agarra outra folha de orquídea, olha para ela e larga-a ao lado da folha
19 anterior. Agarra outra folha de orquídea, olha para ela, rasga-a e coloca o fio no chão ao seu lado
20 direito e a folha do seu lado esquerdo. Mexe no monte, agarra uma folha de figueira e rasga-a ao meio,
21 ficando com o pedaço rasgado, que volta a rasgar colocando um pedaço pequeno ao pé dos fios das
22 folhas anteriores e o primeiro pedaço junto das folhas ao seu lado esquerdo. Agarra outra folha de
23 orquídea, olha para ela e coloca-a em cima das suas pernas, rasga-a, retirando um fio que coloca ao pé
24 dos anteriores e atira a folha para o seu lado esquerdo. Agarra outra folha de orquídea, rasga-a coloca
25 o fio de um lado e a folha do outro. Agarra uma folha de magnólia, folha persistente, rasga-a, olha para
26 ela, arranca um pedaço e coloca-o ao seu lado direito. Continua a retirar pedaços da folha e coloca-os
27 ao seu lado direito, até ficar com metade da folha. Continua a dividir a folha, retirando mais pedaços.
28 Olha para o bocado de folha nas suas mãos, continua a retirar pedaços e larga a folha. Agarra em várias
29 folhas e larga-as. Vira-se para o seu lado esquerdo, agarra uma folha de orquídea larga-a. Agarra outra
30 folha de orquídea e afasta-a. Agarra noutra folha de orquídea, olha para ela e larga-a. Vira-se para a
31 frente, mexe no monte de folhas, agarra uma folha de verdura, olha para ela, parte um pedaço e larga-
32 a. Agarra uma folha de laranjeira, parte um pedaço e larga-o. Continua a partir a folha em mais pedaços,
33 largando-os, assim como o resto da folha. Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de orquídea,
34 olha para ela, dobra-a e puxa um fio. Continua a dobrar a folha e tenta rasgá-la, puxa outro fio e larga
35 a folha e o fio. Mexe no monte de folhas, agarra outra folha de orquídea e puxa um fio, continua a
36 puxar fios da folha larga o fio e a folha. Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de magnólia, folha
37 persistente, e tenta dobrá-la, arrancando-lhe um pedaço, continua a partir a folha e larga os pedaços no
38 chão. Olha para a folha partida, deixa-a cair e agarra-a novamente e continua a parti-la em pedaços,
39 olhando para a folha em vários pedaços e larga-os. Agarra uma folha de figueira, olha para ela. Agarra
40 uma folha de orquídea e coloca-a sobre a primeira. Tenta colocar a folha de orquídea à volta da primeira
41 folha, primeiro pela parte da frente da folha e depois pela parte de trás, fazendo um círculo à sua volta,
42 que se separa da primeira folha. Tenta colocar o círculo na primeira folha, puxando-a. A folha de
43 figueira cai, atira a outra folha para longe e aproxima-a de si. Agarra uma folha de magnólia, folha
44 persistente, e sorri. Parte um pedaço da folha, olha para ela e continua a partir a folha em pedaços,
45 largando-os. A investigadora interrompe a exploração do M e diz: M, tu podes continuar a brincar, mas
46 quando quiseres, quando achares que já chega, dizes não quero brincar mais, pode ser? Mas podes
47 continuar à vontade. O M olha para a investigadora e continua. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 6min:35s

48 O M está de joelhos de frente para a investigadora, a partir uma folha em pedaços. Larga os pedaços e
49 a folha no monte de folhas. Olha para o monte de folhas, agarra uma folha de laranjeira, parte-a em
50 pedaços e larga-os. Agarra uma folha de figueira e tenta partir o caule, dobrando-o. Parte o caule da
51 folha e sorri. Separa o caule da folha e larga-a. Cheira o caule da folha e deixa-o cair, agarrando-o de
52 seguida e olha para ele. Raspa o caule da folha com a unha. Separa o caule da folha em pedaços. Larga
53 o caule. Mexe no monte de folhas, agarra em duas folhas, uma de coroa imperial e uma de magnólia,
54 folha persistente, larga a de coroa imperial e olha para a outra. Amachuca a folha, fechando a mão.
55 Agarra uma folha de figueira do monte de folhas e coloca-a por cima da primeira, deixa-a cair e volta
56 agarrá-la. Envolve a primeira folha em volta do caule da segunda folha e aperta-as. Agarra outra folha
57 de figueira e larga-a. Agarra outra folha de figueira do monte de folhas e tenta colocar o caule por cima
58 do caule da outra folha de figueira. Olha para elas e deixa cair duas das folhas e larga a terceira folha.
59 Agarra uma folha de figueira e parte-a em pedaços, largando-os. Rasga outros pedaços da folha, larga-
60 os e deixa cair o resto da folha no chão. Agarra uma folha (imperceptível, quando à espécie), olha para
61 ela, amachuca-a com as duas mãos e de seguida rasga-a em pedaços, deixando-os cair no chão. No fim,
62 larga o resto da folha. Agarra uma folha de magnólia, folha persistente, e larga-a. Agarra uma folha de
63 orquídea e separa-a em duas partes, longitudinalmente, e olha para as duas partes. Junta duas das pontas
64 das folhas, olha para elas e larga-as. Agarra outra folha de orquídea e separa-a em duas partes,
65 longitudinalmente. Agarra outra folha de orquídea e separa-a em duas partes. Coloca as partes de folha
66 de orquídea num conjunto à sua frente. Agarra e divide em duas partes outras duas folhas de orquídea,
67 colocando-as no seu conjunto. Mexe no monte de folhas, agarrando e largando folhas. Agarra duas
68 folhas de orquídea e divide-as em duas partes, colocando-as no conjunto. Mexe no monte de folhas,
69 agarra uma folha de figueira e divide-a em pedaços, largando-os. Agarra outra folha de figueira e
70 divide-a em vários pedaços e larga-os. (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 3min:10s

71 O M está de joelhos com uma folha de figueira na mão. Parte o caule da folha e atira-o para o seu lado
72 esquerdo e larga a folha. Agarra uma folha de figueira e parte o caule separando-o do resto da folha.
73 Larga a folha e atira o caule para o seu lado esquerdo. Agarra outra folha de figueira do monte de folhas
74 e tenta partir o caule. Separa o caule da folha e atira-o largando a folha. Agarra uma folha de coroa
75 imperial e separa-a em duas partes atirando-as para o conjunto das folhas de orquídea. Agarra outra
76 folha de figueira e tenta partir o caule. Separa o caule em dois puxando com as duas mãos. Atira o
77 caule da folha para um lado e a folha para o outro lado. Agarra uma folha (imperceptível quanto à
78 espécie) do monte de folhas e dobra-a várias vezes, apoiando-a no chão. A investigadora interrompe o
79 vídeo e diz: M, queres parar um bocadinho para conversarmos? Pode ser? O M acena com a cabeça,
80 afirmativamente. (fim do vídeo)

Artur - Vídeo 1, duração: 5min:02s

1 O A está encostado à parede de pernas fletidas a olhar para a investigadora, que diz: então eu tenho
2 aqui uma caixa com muitos objetos dentro e eu vou despejar a caixa e tu podes brincar com eles como
3 tu quiseres, ok? O A responde: ok. E a investigadora diz: podes fazer tudo o que tu quiseres. Podes
4 falar, podes não falar. Abre a caixa e despeja-a no chão em frente do A. O A olha para os objetos e
5 agarra um monte de folhas com a mão esquerda. Larga algumas folhas e fica com uma folha de figueira
6 na mão direita e coloca-a ao seu lado direito. Agarra outra folha de figueira e coloca-a ao lado da folha
7 anterior. Agarra outra folha de figueira, olha para ela e coloca-a ao pé das outras duas ao seu lado
8 direito. Mexe, agarra um monte de folhas e larga-as. Mexe no monte de folhas e agarra outra folha de
9 figueira e coloca-a ao seu lado direito. Agarra outra folha de figueira e coloca-a ao lado das anteriores.
10 Olha para a investigadora e agarra algumas folhas de orquídea e coloca uma no chão na parte superior
11 da representação por cima das outras ao seu lado direito, na horizontal. Agarra outras duas folhas de
12 orquídea e coloca uma delas ao lado das folhas no chão, na parte esquerda da representação. Chega o
13 monte de folhas para trás com a mão esquerda, incluindo a folha que tinha colocado ao lado das outras.
14 Coloca a outra folha que tinha na mão na lateral esquerda da sua representação. Retira as folhas de
15 orquídea que acrescentou na representação. Mexe nas folhas no chão. Mexe no monte de folhas com a
16 mão esquerda e agarra uma folha de orquídea que coloca na parte inferior da representação, na vertical.
17 Agarra outra folha de orquídea e coloca-a ao lado da anterior. Agarra outra folha de orquídea e coloca-
18 a ao lado das anteriores. Mexe no monte de folhas e agarra três folhas de orquídea e coloca-as ao lado
19 das anteriores. Agarra outra folha de orquídea e coloca-a ao lado das anteriores. Agarra outra folha de
20 orquídea e coloca-a ao lado das anteriores. Muda de sítio, colocando-se ao lado do monte de folhas.
21 Agarra duas folhas de orquídea, olha para elas e larga-as. Mexe no monte de folhas, agarra uma folha
22 de magnólia, folha persistente, e coloca-a na parte superior da sua representação. Agarra outra folha
23 de orquídea e coloca-a por cima da folha anterior. Agarra outra folha de orquídea e coloca-a por cima

24 da anterior, juntando as suas pontas, formando duas linhas curvas achatadas. Agarra uma folha de
25 crisântemo e larga-a. Mexe no monte de folhas e agarra uma folha de coroa imperial que coloca por
26 baixo das folhas que formam as linhas curvas. Mexe no monte de folhas e agarra duas folhas de
27 orquídea que coloca perpendicularmente às anteriores. A investigadora interrompe a exploração do A
28 e diz: A, eu vou só pedir para tu não ficares de costas. Consegues fazer a tua brincadeira virado para
29 este lado? O A responde: sim. A investigadora diz: obrigado. O A agarra em folhas do monte de folhas
30 e larga-as, ficando com uma de magnólia, folha persistente, na mão, que coloca por cima das folhas de
31 figueira da representação. Retira as duas últimas folhas de orquídea colocadas no topo da
32 representação. Mexe no monte de folhas e agarra com a mão esquerda duas folhas de azevinho. Mexe
33 no monte de folhas, agarra e larga uma folha de amoreira. Agarra com a mão direita uma folha de
34 azevinho, olha para ela, e coloca-a na representação. Coloca as outras duas folhas de azevinho que
35 tinha na mão esquerda ao lado dessa folha anterior. Olha e mexe no monte de folhas, agarrando uma
36 folha que coloca ao lado das anteriores. Mexe no monte de folhas e agarra uma folha de magnólia,
37 folha persistente, que coloca ao lado das anteriores. Mexe no monte de folhas. Agarra e larga algumas
38 folhas. Chega-se para a frente, em direção ao monte de folhas. Agarra e larga algumas folhas do monte.
39 Agarra uma folha de laranjeira e coloca-a ao lado das folhas anteriores. Agarra e larga algumas folhas
40 do monte de folhas. Agarra uma folha de verdura, olha para ela e larga-a. Agarra uma folha de
41 ameixeira e coloca-a na representação. Agarra outra folha (imperceptível quanto à espécie) e olha para
42 ela. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 0min:38s

43 O A está a mexer no monte de folhas e é interrompido pela investigadora que diz: só me esqueci de
44 dizer uma coisa. Quanto tu quiseres parar de brincar, dizes, está bem? O A responde: ok. A
45 investigadora diz: mas podes brincar. O A agarra uma folha de amoreira e olha para ela, acrescentando-
46 a à sua representação. Agarra outra folha de amoreira e coloca-a ao lado da anterior. Agarra outra folha
47 de amoreira e coloca-a ao lado da anterior. Olha para a investigadora e diz: já acabei. A investigadora
48 pergunta: não queres brincar mais? O A diz: não. A investigadora diz: ok. (fim do vídeo)

PROPOSTA 2: EXPLORAÇÃO DE SEMENTES, 23 de maio de 2016

Luana - Vídeo 1, duração: 2min:32s

1 A L está sentada de frente para a investigadora, que diz: tenho aqui uma caixa e vou despejar os objetos
2 no chão, ok? E tu podes brincar com eles como tu quiseres. Quando quiseres parar de brincar tu dizes
3 não quero brincar mais. A L pergunta: e a seguir? A investigadora diz: depois logo vemos, ok? A L
4 acena a cabeça afirmativamente. A investigadora abre a caixa e despeja os objetos no chão à frente da
5 L, que abre a boca, mostrando-se admirada. Agarra uma semente de milho e olha para ela, rodando-a
6 com a mão. A investigadora termina de retirar todos os objetos da caixa e afasta-se. A L agarra uma
7 semente de ervilha, enquanto coloca a de milho no chão, olha para ela e larga-a. Agarra em duas
8 sementes de tremoço e larga-as. Agarra uma semente de abóbora, olha para ela, olha para a
9 investigadora, sorri e diz: eu gosto de comer isto. Mantém a semente na sua mão direita e com a mão
10 esquerda mexe no monte das sementes. Agarra uma semente de milho e larga as duas sementes. Agarra
11 uma semente de ervilha com a mão direita, olha para a investigadora e pergunta: isto é que fruto? Larga
12 a semente e mexe com as duas mãos no monte das sementes agarrado em várias e deixando-as cair,
13 menos uma semente de fava que fica na sua mão e olha para ela. Com a outra mão aproxima as sementes
14 que se afastaram quando as deixou cair. Agarra outra semente de fava com a mão direita e bate com
15 ela no chão (ouve-se o som da semente a bater no chão). Deixa cair a outra semente de fava que tinha
16 na mão esquerda. Olha para a semente de fava que tem na mão, raspa-a com a unha e coloca-a no chão
17 junto à outra semente. Agarra uma semente de tremoço, olha para ela, olha para a investigadora, sorri
18 e coloca-a no monte das sementes. Junta todas as sementes num único conjunto. Agarra em várias
19 sementes com as duas mãos e deixa-as cair (ouve-se o som das sementes a cair). Junta de novo todas
20 as sementes num único conjunto. Coloca com a mão direita as sementes de abóbora na mão esquerda
21 e coloca-as no chão, ao seu lado direito. Com a mão direita coloca as sementes de tremoço na sua mão
22 esquerda e coloca-as ao lado das sementes de abóbora no chão. Com a mão esquerda coloca duas
23 sementes de favas na mão direita e coloca-as no chão ao lado dos conjuntos anteriores. Agarra as
24 restantes sementes de fava e coloca-as noutro conjunto no chão ao lado dos conjuntos anteriores. Com
25 as duas mãos agarra nas sementes de feijão de sopa. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 1min:27s

26 A L está sentada de frente para a investigadora e vêem-se cinco conjuntos ao seu lado direito (duas
27 sementes de fava; três semente de favas; cinco sementes de tremoço; cinco sementes de abóbora; e
28 cinco sementes de feijão de sopa). Agarra duas sementes de girassol, olha para elas, olha para a
29 investigadora e diz: isto é os... ai. Qual é que é aquela espécie de ratos? A investigadora diz: ratos,
30 ratazanas não sei. Hamsters. A L diz sorrindo: sim. É comida dos hamsters. A investigadora diz: ai é?

31 Ok. A L coloca as sementes de girassol na mão direita, agarra nas outras sementes de girassol do
32 conjunto das sementes e coloca-as num novo conjunto ao seu lado direito no chão. Agarra com a mão
33 esquerda as sementes de feijão frade e coloca-as à sua frente num novo conjunto. Agarra com a mão
34 direita as sementes de grão, coloca-as na sua mão esquerda e coloca-as no chão à sua frente. Agarra
35 com a mão esquerda as sementes de ervilha e coloca-as à sua frente um novo conjunto. Agarra com a
36 mão direita as sementes de feijão encarnado e coloca-as na sua mão esquerda. (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 8min:41s

37 A L está sentada de frente para a investigadora e junta as sementes de abóbora, as sementes de grão,
38 as sementes de tremoço e as sementes de feijão frade num único conjunto. Move o conjunto das
39 sementes de milho para o seu lado esquerdo. Move o conjunto das sementes de feijão encarnado. Junta
40 num único conjunto as duas sementes de fava e as três sementes de fava que estavam em dois conjuntos
41 distintos. Do conjunto com os quatro tipos de sementes (abóbora, grão, tremoço e feijão frade) separa
42 as sementes de tremoço para um novo conjunto, separa as sementes de feijão frade e as sementes de
43 abóbora para conjuntos separados, ficando dez conjuntos de sementes. Agarra numa semente de fava
44 do conjunto, olha para ela, agarra noutra semente de fava e junta as duas num novo conjunto, ficando
45 dois conjuntos de favas, um com duas e o outro com três sementes. A L olha para a investigadora e
46 diz: já não quero brincar. A investigadora pergunta: não queres brincar mais? Certeza? A L abana a
47 cabeça negativamente. A investigadora diz: não queres brincar mais um bocadinho? A L diz: sim. A
48 investigadora diz: então brinca mais um bocadinho. A L agarra uma semente de girassol, olha para a
49 investigadora e pergunta: posso provar? A investigadora diz: não, não metas na boca L, pode ser? A L
50 larga a semente, colocando-a no mesmo conjunto onde estava anteriormente. Deita-se no chão e olha
51 para as sementes de girassol. Arrasta-as no chão, iniciando uma representação. Senta-se e arrasta as
52 sementes de abóbora, as de ervilha e as de feijão frade para perto das de girassol. Depois de dispor as
53 sementes de girassol ao que se parece com a representação de um rosto, dispõe as sementes de ervilha
54 e feijão frade por cima das de girassol, alternando entre as sementes (E, FJ, FJ, E, E, FJ, E, FJ, FJ, E).
55 Agarra nas sementes de tremoço e coloca-as por baixo das sementes de girassol. Agarra nas sementes
56 de abóbora e coloca-as nas laterais (esquerda e direita) da representação. Agarra nas sementes de grão
57 e coloca-as na parte inferior da representação, acrescentando ainda na parte mais inferior da
58 representação duas sementes de abóbora. Agarra numa semente de fava e deixa-a cair (ouve-se o som
59 da semente a cair). Chega-se para a frente, fazendo com que a sua camisola desorganize a sua
60 representação, e agarra nas sementes de milho. Olha para a representação desorganizada e reorganiza-
61 a. Acrescenta as sementes de milho, colocando-as no topo da representação, parecendo que num
62 círculo. Chega-se para a frente para ir buscar as sementes de feijão de sopa, fazendo com que o seu
63 joelho desorganize parte da representação, e ao olhá-la diz: oh não. Afasta as sementes de feijão frade,
64 milho e ervilha. Reorganiza as sementes de girassol, como anteriormente, e coloca as sementes de
65 ervilha na parte superior da representação. Acrescenta as sementes de feijão frade (ficando FJ, E, FJ,
66 E, E, E, E, FJ, FJ, FJ). Coloca as sementes de milho como anteriormente, formando um círculo.
67 Acrescenta as sementes de feijão de sopa, em volta das de milho. Chega-se para a frente e aproxima
68 as sementes de feijão encarnado, que acrescenta à sua representação, numa linha, na parte superior da
69 representação, perto das de milho e feijão de sopa. Agarra as sementes de feijão de sopa, retirando-as
70 da representação. Reorganiza as sementes de feijão encarnado. Olha à sua volta e diz: encontrar os
71 feijões. Olha para a sua representação e afasta as sementes de milho. Coloca as sementes de milho
72 junto às últimas sementes que acrescentou à representação. (fim do vídeo)

Vídeo 4, duração: 0min:42s

73 A L está sentada de lado para a investigadora. Levanta-se, dirige-se para a investigadora e diz: preciso
74 de papel e de uma caneta. A investigadora pergunta: para que é que queres um papel e uma caneta? A
75 L responde: só para fazer uma coisa, é rápido. A investigadora diz: olha, então nós conversamos agora
76 um bocadinho e depois eu empresto-te um papel e uma caneta, pode ser? A L diz: sim, era só para fazer
77 a minha segunda letra do nome. A investigadora diz: mas isso fazes a seguir pode ser? Agora
78 conversamos um bocadinho, L? A L mexe nas sementes de milho e diz: já está. A investigadora
79 pergunta: já está? (fim do vídeo)

Marco - Vídeo 1, duração: 5min:39s

1 O M está sentado de frente para a investigadora, com a caixa e diz: que ias trazer, mas não trouxeste.
2 A investigadora diz: achas que eu trouxe outros objetos? O M diz: sim. A investigadora diz: vamos
3 ver. Eu vou te despejar a caixa. O M diz: sim, trouxeste. A investigadora abre a caixa e despeja os
4 objetos no chão à frente do M, que olha para eles. Agarra um e diz: ah eu sei. Isto come-se, eu já comi
5 isto. A investigadora diz: olha, mas não podemos meter na boca, está bem? O M diz: que giro. A
6 investigadora diz: depois de brincarmos temos de ir lavar as mãos. Podes brincar como tu quiseres, só
7 não podes colocar na boca. O M agarra uma semente de fava e tenta dobrá-la, com as duas mãos,

8 coloca-a no chão e coloca a sua mão sobre a semente e arrasta-a (ouve-se o som da semente a raspar
9 no chão). Diz: posso partir? A investigadora diz: podes fazer o que quiseres. O M agarra uma semente
10 de abóbora e larga-a. Agarra outra semente de abóbora, tenta parti-la e coloca-a no chão. Agarra várias
11 sementes com as duas mãos e larga-as. Deita-se no chão, agarra uma semente de fava e atira-a contra
12 as outras. Agarra a mesma semente de fava e atira-a contra as outras. Senta-se. A investigadora
13 interrompe e diz: quando quiseres parar de brincar tu dizes, está bem? O M agarra duas sementes do
14 monte das sementes (impercetível quanto à espécie) e deixa cair uma. Atira a outra semente contra as
15 outras sementes. Agarra uma semente de milho e larga-a. Agarra uma semente de fava a bate com ela
16 noutra semente de fava (ouve-se o som das batidas das sementes uma na outra). À medida que a
17 segunda semente se afasta através das batidas, o M aproxima-se dela. Deixa as duas sementes junto do
18 monte das sementes. Agarra com a mão direita várias sementes e larga-as (ouve o som das sementes a
19 caírem no chão). Agarra uma semente de ervilha e larga-a. Agarra uma semente de abóbora e tenta
20 dobrá-la com as duas mãos, depois no chão e com as duas mãos outra vez. Larga a semente. Aproxima-
21 se da caixa que tinha as sementes e coloca-a perto do monte das sementes, na vertical e atira algumas
22 sementes para o seu interior (ouve-se o som das sementes a embaterem contra a caixa). Agarra com as
23 duas mãos várias sementes e atira-as para dentro da caixa, uma a uma. Agarra mais sementes e atira-
24 as para dentro da caixa, uma semente de cada vez. Agarra uma semente (impercetível quanto à espécie)
25 e raspa-a na parte superior da caixa. Olha para a semente e larga-a. Agarra uma semente de abóbora e
26 bate com ela sobre outra semente de abóbora que está no chão. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 0min:57s

27 O M está sentado no chão a bater com uma semente de abóbora em outra semente de abóbora (ouve-
28 se o som da semente a bater na outra). Bate com a mesma semente numa semente de girassol que está
29 no chão, até que essa salta para longe (ouve-se o som da semente a bater na outra). Bate com a semente
30 noutra semente de abóbora (ouve-se o som da semente a bater na outra). Dobra a semente de abóbora
31 que tinha na mão, com as duas mãos e parte-a. Separa essa semente em pedaços, largando-os no chão.
32 Olha para a investigadora, que diz: queres conversar agora um bocadinho? O M abana a cabeça
33 afirmativamente. (fim do vídeo)

Artur - Vídeo 1, duração: 7min:40s

1 O A aproxima-se, senta-se perto da caixa dos objetos e pergunta: posso entornar? A investigadora diz:
2 espera, eu já abro. Aproxima-se e diz: tenho aqui uma caixa com objetos e vou colocá-los no chão e tu
3 podes brincar como tu quiseres, ok? Só não podes meter na boca, pode ser? O A diz: é muito difícil. A
4 investigadora diz: podes fazer o que tu quiseres. O A deita-se no chão e começa a mexer nas sementes,
5 agarrando e largando algumas sementes. Com a mão esquerda agarra as sementes de tremoço e as
6 sementes de fava do monte das sementes e coloca-as ao seu lado esquerdo num conjunto. Agarra numa
7 semente de abóbora e pergunta à investigadora: isto é com casca? Eu como disto. E larga a semente.
8 Senta-se. A investigadora interrompe e diz: daqui a pouco quando quiseres parar de brincar tu dizes,
9 ok? Mas podes brincar estás à vontade. O A agarra com a mão direita as sementes de tremoço e coloca-
10 as numa fila à qual acrescenta as sementes de fava. Agarra algumas sementes do monte das sementes
11 e deixa-as cair (ouve-se o som das sementes a cair). Agarra várias sementes do monte das sementes e
12 deixa-as cair no chão (ouve-se o som das sementes a cair). Agarra mais sementes com a mão direita e
13 atira-as para o chão (ouve-se o som das sementes a cair). Afasta algumas sementes do seu lado direito
14 com a mão direita. Agarra outras duas sementes do seu lado direito e atira-as para o seu lado esquerdo
15 (ouve-se o som das sementes a cair). Olha para a investigadora e diz: já está. A investigadora diz:
16 brinca mais um bocadinho. O A diz: ok, vou fazer outra coisa. Junta as sementes que estavam à sua
17 frente, incluindo as que estavam na linha e arrasta-as para o seu lado esquerdo. Agarra uma semente
18 de tremoço e encosta-a ao seu queixo. A investigadora diz: não metas na boca, A. O A agarra as
19 sementes de tremoço e as de fava das sementes espalhadas ao seu lado esquerdo e coloca-as perto de
20 si num conjunto. Faz uma representação com as sementes de tremoço e junta as sementes de fava.
21 Agarra nas sementes de abóbora e acrescenta-as à sua representação, bem como as sementes de grão.
22 Agarra algumas sementes das espalhadas ao seu lado esquerdo e acrescenta-as à sua representação
23 (sementes de feijão encarnado, sementes de milho e sementes de girassol). (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 0min:23s

24 O A está de joelhos e acrescenta sementes à sua representação (sementes de milho). (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 0min:47s

25 O A está um pouco afastado da sua representação e agarra as sementes que restam (sementes de feijão
26 frade e ervilha). Acrescenta essas sementes à sua representação. Olha para a investigadora e diz: já
27 está. A investigadora diz: já está? Não queres brincar mais? O A diz: não. A investigadora diz: vamos
28 conversar um bocadinho? O A diz: sim. (fim do vídeo)

PROPOSTA 3: EXPLORAÇÃO DE FRUTOS, 30 de maio de 2016

Luana - Vídeo 1, duração: 5min:34s

1 A L está sentada encostada à parede, de frente para a investigadora que diz: como tu já sabes, tenho
2 aqui uma caixa e vou despejar os objetos com muito cuidado que é para eles não se estragarem, ok? E
3 depois tu podes brincar e fazer o que tu quiseres. Quando quiseres terminar, dizes que não queres
4 brincar mais e depois converso um bocadinho contigo, ok? A L diz: ok. A investigadora abre a caixa.
5 A L ri. A investigadora coloca cuidadosamente os objetos no chão, em frente à L, e diz: vou colocar
6 assim no chão devagarinho que é para não se estragarem, para depois serem aproveitados. A L olha
7 para os frutos e aponta para alguns e diz: limões. Agarra uma banana amarela com a mão esquerda. A
8 investigadora diz: podes brincar como tu quiseres. E afasta-se. A L agarra uma lima com a mão
9 esquerda e leva-a ao nariz. Com a mão direita leva a banana amarela ao nariz e larga os dois frutos.
10 Agarra com mão esquerda uma laranja e leva-a ao nariz. Com a mão direita agarra uma maçã, leva-a
11 ao nariz e larga os dois frutos. Agarra uma banana com a mão esquerda e coloca-a à sua frente no chão,
12 iniciando uma representação. Agarra numa maçã verde com a mão esquerda e coloca-a no chão, perto
13 da banana. Agarra com a mão esquerda e coloca a outra maçã verde ao lado da anterior. Agarra numa
14 lima e coloca-a no centro da representação. Agarra num kiwi e coloca-o ao lado da banana amarela.
15 Agarra no outro kiwi e coloca-o por cima do anterior no chão. Agarra e larga uma pera verde. Agarra
16 numa lima e coloca-a por cima dos kiwis, no chão. Agarra na lima que tinha colocado inicialmente
17 perto das maçãs verdes e retira-a desse lugar, agarrando e colocando nesse lugar uma laranja. Coloca
18 as duas limas por cima das maçãs verdes colocadas no chão. Agarra nos kiwis e arrasta-os um pouco
19 para cima, na sua representação. Agarra numa maçã vermelha e coloca-a ao lado esquerdo da banana
20 amarela. Agarra numa pera verde e coloca-a por baixo da maçã anterior. Agarra na outra maçã
21 vermelha e coloca-a por baixo da pera anterior. Agarra numa banana verde e coloca-a por baixo da
22 banana amarela no chão. Agarra nessa banana verde e coloca-a no cimo da sua representação. Agarra
23 nas duas peras amarelas e coloca-as no lado direito da sua representação, uma por cima da outra, no
24 chão. Agarra num limão e numa laranja e coloca as na parte inferior da sua representação. Agarra numa
25 pera verde e coloca-a ao lado do limão anterior. Agarra numa banana amarela e coloca-a no lado
26 esquerdo da sua representação. Agarra numa banana verde e coloca-a no lado direito da sua
27 representação. Olha para a investigadora. Agarra e larga o limão amarelo na parte inferior da sua
28 representação. Reorganiza a sua representação, colocando as limas e um kiwi na parte inferior da
29 representação. Agarra numa pera verde, olha para a investigadora e pergunta: posso comer? A
30 investigadora diz: não, não comas L, até porque as frutas estão no chão. A L larga o fruto. Agarra as
31 maçãs vermelhas e coloca-as ao seu lado esquerdo. Agarra uma maçã vermelha, olha para ela e larga-
32 a. Agarra num limão e larga-o. Agarra numa pera verde com as duas mãos, olha para ela e coloca-a no
33 chão. Agarra nas duas limas, leva uma ao nariz e larga a outra. Agarra um kiwi com a mão esquerda,
34 cheira-o e passa-o para a mão direita. Agarra numa laranja, leva-a ao nariz e passa-a para a mão direita,
35 auxiliando com o braço direito. Agarra com a mão esquerda uma banana amarela, leva-a ao nariz e
36 passa-a para o braço direito. Agarra numa maçã vermelha com a mão esquerda, leva-a ao nariz e passa-
37 a para o braço direito. Agarra num limão com a mão esquerda, leva-o ao nariz e sorri. E diz: cheira
38 bem. Passa o limão para o braço direito. Deixa cair a laranja e coloca os frutos no chão. E diz: cheira
39 bem os limões. Agarra no limão e leva-o ao nariz. Agarra-o com as duas mãos e passa-o para a mão
40 direita cheirando-o. Com a mão esquerda agarra o outro limão e cheira os dois. Larga-os. Agarra numa
41 pera verde e olha para ela. Larga-a e agarra numa maçã vermelha. Coloca-a no chão e agarra um limão.
42 Tenta colocar o limão por cima da maçã. Agarra numa banana amarela e coloca-a junto à maçã
43 vermelha. Agarra na outra banana amarela e coloca-a do outro lado da maçã. Larga o limão e agarra
44 uma pera verde, que coloca por cima da maçã. Agarra a pera com a mão direita e a maçã com a mão
45 esquerda e larga os frutos. Agarra noutra pera verde e olha para ela. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 2min:34s

46 A L está de frente para a investigadora, sentada no chão, a olhar para uma pera verde que tem nas mãos.
47 Coloca-a no chão, deita-se para ir buscar uma laranja que estava afastada de si e agarra-a com a mão
48 esquerda. Senta-se e larga a laranja. Agarra e larga um limão que estava atrás de si. Agarra e larga uma
49 maçã vermelha. Agarra e coloca no chão uma banana amarela, virada com a concavidade para a outra
50 banana amarela próxima. Agarra e organiza os limões e as laranjas para que fiquem do lado direito das
51 bananas amarelas, colocadas no chão (limão-laranja-limão-laranja). Agarra nas bananas verdes e
52 coloca-as na parte superior da representação. Agarra nas peras verdes e coloca-as no lado esquerdo da
53 sua representação, bem como uma maçã vermelha. Olha para a investigadora e diz: já não quero brincar
54 mais. A investigadora diz: não queres? Brinca mais um bocadinho. A L olha para a sua representação
55 e afasta alguns dos frutos, deitando-se sobre a representação. Agarra numa banana verde e coloca-a
56 com a concavidade voltada para cima entre as bananas amarelas. Senta-se colocando-se mais para
57 próximo da câmara. Agarra e olha para uma das bananas verdes. Coloca-a na vertical, junto das outras

58 três bananas. Agarra e coloca um kiwi junto da banana verde. Retira-o e troca-o por uma maçã verde.
59 Acrescenta uma pera verde, conseguindo que a banana verde se mantenha na posição vertical. Agarra
60 na outra maçã verde acrescenta-se à representação, colocando-a junto à banana verde na vertical.
61 Agarra num limão e coloca-o do lado direito da representação. A banana na vertical cai, agarra-a e
62 volta a colocá-la na vertical, agarrando e reorganizando os frutos que estava à volta da banana. Agarra
63 num limão amarelo e coloca-o do lado esquerdo da representação. Agarra numa laranja e coloca-a
64 junto às três bananas na parte inferior. Agarra os dois kiwis que estavam perto da banana na vertical e
65 coloca-os por cima das três bananas no chão. Agarra os kiwis e coloca um deles no lado esquerdo da
66 representação e o outro no lado direito. Agarra nas duas peras amarelas e coloca uma de cada lado da
67 representação. Agarra e afasta a laranja da representação. Agarra numa maçã vermelha e coloca-a na
68 parte central e inferior da representação. (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 0min:46s

69 A L tem uma laranja na mão esquerda e coloca-a no seu colo. Agarra uma pera verde da representação
70 e coloca-a no seu colo. Agarra a outra laranja que estava afastada da representação e coloca-a na
71 representação, junto à maçã vermelha na parte inferior. Agarra retirando do seu colo a pera verde e
72 coloca-a no centro da representação, por cima das três bananas na horizontal. Agarra na laranja que
73 tinha no seu colo e coloca-a junto à pera verde no centro da representação, bem como os dois kiwis.
74 Afasta-se da representação e olha para a investigadora, que diz: não queres brincar mais? A L acena
75 com a cabeça negativamente. (fim do vídeo)

Artur - Vídeo 1, duração: 3min:07s

1 O A está de joelhos no chão, em frente à caixa dos objetos. A investigadora aproxima-se e diz: já sabes,
2 tenho aqui uma caixa e vou, supostamente vou despejar os objetos. Abre a caixa e diz: então para não
3 estragarmos os objetos vou colocá-los assim no chão para não ficarem amachucados. Já podes brincar.
4 Quando quiseres parar de brincar dizes que não queres brincar mais, ok? O A diz: isto é a sério? A
5 investigadora diz: claro que é a sério. Agarra na caixa e afasta-se. O A sorri e agarra numa banana
6 verde com a mão direita e coloca-a no chão. Agarra nas duas limas e coloca-as ao seu lado esquerdo.
7 Agarra nas duas maçãs vermelhas e coloca-as noutra conjunto, perto das limas. Agarra nas duas peras
8 verdes e coloca-as entre as limas e as maçãs vermelhas. Agarra em duas bananas, uma verde e uma
9 amarela, e coloca-as uma junto das maçãs e a outra junto das limas. Junta as duas laranjas e os dois
10 limões à sua frente. Agarra um limão com a mão esquerda e uma maçã verde com a mão direita. Coloca
11 a maçã verde junto das peras na sua representação e larga o limão. Agarra numa laranja com a mão
12 direita e larga-a. Levanta-se para agarrar uma maçã verde distante de si. Ajoelha-se perto da sua
13 representação. Coloca a maçã junto da outra colocada anteriormente na sua representação. Agarra com
14 a mão direita num kiwi e coloca-o junto das maçãs verdes na representação. Agarra uma laranja e
15 coloca-a junto do kiwi anterior. Agarra num limão e coloca-o na representação junto da laranja anterior.
16 Agarra e arrasta as limas da representação, afastando-as. Agarra num kiwi e coloca-o na representação
17 onde estavam as limas. Agarra no kiwi que estava na representação e coloca-o perto do outro, no lugar
18 das limas. Agarra numa pera amarela com a mão direita e coloca-a no lugar anterior do kiwi, na
19 representação. Agarra com a mão direita numa laranja e acrescenta-a à representação, colocando-a na
20 parte superior, junto ao limão. Agarra no outro limão e acrescenta-o à representação, juntando-o à
21 laranja anterior. Agarra numa lima com a mão direita e coloca-o no meio dos frutos. Agarra na outra
22 lima e coloca-a junto à anterior. Reorganiza as limas, afastando uma das laranjas um pouco. Agarra
23 numa banana verde e coloca-a em cima de alguns frutos. Agarra numa pera amarela e afasta-a fazendo
24 a rebolar no chão. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 0min:35s

25 O A está a agarrar uma banana amarela com a mão esquerda. Agarra-a com as duas mãos e passa-a
26 para a mão direita. Acrescenta a banana amarela à sua representação, colocando-a junto da banana
27 verde acrescentada anteriormente. Deita-se no chão para alcançar a pera amarela. Aproxima-se da
28 representação e acrescenta a pera na parte superior da mesma. Olha para a investigadora e diz: já tá. A
29 investigadora diz: mas podes brincar mais um bocadinho A. O A diz: não tenho mais nada. A
30 investigadora diz: não tens mais nada? Podes fazer outra coisa diferente. Tu é que sabes. O A diz: não.
31 A investigadora diz: não queres? (fim do vídeo)

PROPOSTA 4: EXPLORAÇÃO DE LEGUMES, 6 de junho de 2016

Luana - Vídeo 1, duração: 2min:00s

1 A L está sentada no chão, de frente para a investigadora, que diz: bem, tenho aqui uma caixa que vou
2 despejar. Vais ficar com os objetos todos espalhados e podes brincar com eles da forma que tu quiseres,
3 ok? A L acena a cabeça afirmativamente. A investigadora diz: deixo a câmara a gravar e tu fazes o que

4 tu quiseses. Quando não quiseses brincar mais dizes, combinado? **A L diz: sim.** A investigadora abre a
5 caixa e coloca os objetos no chão, em frente à L. E diz: vou colocar assim no chão para não se
6 estragarem. **A L aponta para um dos legumes e diz: a minha mana come disto. Estão lavadas?** A
7 investigadora diz: não. **A L diz: então porque é que esta está molhada?** A investigadora diz: porque
8 estavam no frigorífico e como estavam dentro de um saco transpiraram. Afasta-se e diz: podes brincar.
9 **A L agarra um nabo amarelo, olha para ele o e diz: isto é o quê?** Agarra numa beterraba e olha para
10 ela. Agarra numa vagem de fava, olha para a investigadora, sorri e coloca-a no chão. Agarra numa
11 vagem de feijão verde e coloca-a no chão. Coloca a vagem de fava no monte dos legumes. Agarra
12 numa batata e coloca-a num dos topos (parte superior da representação) da vagem de feijão verde.
13 Agarra uma vagem de fava e coloca-a onde estava a vagem de feijão verde, movendo a batata para a
14 para junto da vagem. Agarra na vagem de feijão verde que tinha perto da representação e dobra-a
15 formando uma linha curva, olha para ela e larga-a. Agarra num pepino, coloca-o no chão ao seu lado e
16 depois coloca-o no monte dos legumes. Agarra na outra vagem de fava do monte dos legumes e coloca-
17 perto da outra no chão à sua frente. Coloca-a no monte dos legumes. Agarra numa vagem de feijão
18 verde e coloca-a no chão à sua frente. Agarra numa batata e coloca-a sobre a vagem anterior, ao lado
19 da anterior. Agarra numa vagem de fava e coloca-a ao lado da vagem anterior no chão. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 2min:29s

20 A L está sentada de frente para a investigadora. Agarra um nabo e coloca-o sobre uma vagem de fava,
21 que tem no chão à sua frente. Agarra uma vagem de feijão verde e coloca-a no chão, à direita das
22 anteriores. Agarra um nabo amarelo e coloca-o sobre a vagem anterior. Arrasta um pepino para a sua
23 frente, na parte inferior da representação. Agarra uma cenoura, olha para ela, leva-a ao nariz e coloca-
24 a no chão junto ao pepino. Agarra na outra cenoura com a mão direita. Agarra também na outra cenoura,
25 com a mão esquerda, junta-as, olha para elas e coloca-as no chão, por baixo das vagens colocadas à
26 sua frente. Agarra no pepino e coloca-a na parte superior da sua representação, bem como uma curgete,
27 o outro pepino e a outra curgete. Agarra nos restantes legumes e coloca-as na sua representação,
28 preenchendo-a. Olha para a investigadora, que diz: queres me dizer o que é isso que estas a fazer aí?
29 **A L diz: foi o filme que nós vimos.** A investigadora diz: foi o filme? **A L acena com a cabeça**
30 **afirmativamente.** A investigadora diz: qual filme? **A L diz: aquele dos meninos que iam cortar as**
31 **árvores.** A investigadora diz: então e tu cortaste as árvores todas? **A L diz: aqui são só a inventar.** A
32 investigadora diz: não queres brincar mais? Brinca mais um bocadinho. **A L agarra e olha para uma**
33 **cenoura.** Agarra a outra cenoura e olha para elas. Agarra-as na vertical, apoiadas no chão, e agarra a
34 parte superior delas com a mão esquerda, fazendo um “V” invertido. Agarra um nabo e coloca-o junto
35 à cenoura mais à direita. Agarra no outro nabo e coloca-o junto às cenouras. (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 1min:21s

36 A L agarra um nabo amarelo e coloca-o junto à cenoura mais à sua esquerda. Larga as cenouras e estas
37 caem. Agarra e olha para as cenouras. Coloca-as no chão ao seu lado esquerdo, na perpendicular uma
38 com a outra, fazendo a letra L. Agarra nas vagens de feijão verde e fava e coloca-as no chão, junto das
39 cenouras, fazendo a letra E. Agarra nas duas batatas e coloca-as no chão ao lado direito das vagens,
40 fazendo a letra O. Agarra em dois pepinos e numa curgete e coloca-os no chão ao lado direito das
41 batatas, fazendo a letra N. Agarra nos dois nabos e coloca-os do lado direito da curgete e dos pepinos,
42 fazendo a letra O. Agarra nos nabos amarelos, nas cebolas e nas beterrabas e coloca-as no chão, ao
43 lado direito dos nabos, fazendo a letra R. (fim do vídeo)

Vídeo 4, duração: 2min:08s

44 A L está sentada de frente para a investigadora. Agarra uma cebola e coloca-a noutra sitio da letra R e
45 volta a coloca-la no mesmo lugar anterior. Movimenta as beterrabas da letra R. Olha para a letra O e
46 troca uma batata com uma beterraba. Afasta-se e olha para a sua representação. Aproxima-se e agarra
47 na curgete que não tinha utilizado para a representação do seu nome. Coloca-a por cima da letra R e
48 olha para a sua ação. Arrasta a curgete e os pepinos utilizados na representação da letra N, afastando-
49 os da representação, e transporta os legumes utilizados para fazer a letra R, para a letra N. Agarra nas
50 curgetes e nos pepinos e coloca-os no chão, ao lado dos outros legumes, para fazer a letra R do seu
51 nome. Coloca a batata para complementar o R. Olha para a investigadora e diz: já está. A investigadora
52 diz: queres brincar mais um bocadinho? **A L acena a cabeça negativamente.** A investigadora diz: vamos
53 conversar agora? **A L acena a cabeça afirmativamente.** (fim do vídeo)

Marco - Vídeo 1, duração: 2min:58s

1 **O M está sentado no chão, de frente para a investigadora.** Afasta a caixa e diz: já sei. A investigadora
2 diz: já sabes? É o quê? Não sabes, ainda não viste. **O M diz: sim são frutos.** A investigadora diz: são
3 frutos? Certeza? E se não forem, o que é que acontece? Aproxima-se e abre a caixa. Vou colocar os
4 objetos no chão e depois tu podes brincar. **O M diz: ah são legumes.** A investigadora coloca os objetos
5 no chão, em frente ao M. **O M diz: as cebolas estão todas “desmoscas”.** Eu não sei o nome disso. A

6 investigadora diz: não sabes o quê? O M diz: não sei o que é isso (apontando para o nabo). A
7 investigadora diz: nós já conversamos no final um bocadinho, está bem? O M diz: hoje posso brincar?
8 A investigadora diz: podes brincar, mas não podes é estragar os objetos. O M diz: como é que eu brinco
9 sem estragar? A investigadora diz: tu brincas na sala a estragar os brinquedos? O M acena a cabeça
10 negativamente. A investigadora diz: há tantas coisas que tu podes fazer. O M agarra um nabo e diz:
11 isto é o quê? A investigadora diz: nabo. O M coloca o nabo no chão. Agarra um nabo amarelo e diz: e
12 isto? A investigadora diz: nabo. O M agarra numa cebola, olha para a investigadora e diz: cebola.
13 Agarra numa beterraba e olha para a investigadora. A investigadora diz: é uma coisa que costumamos
14 ter aqui na salada. Vermelho. Beterraba. O M olha para o legume e diz: isto é uma beterraba? A
15 investigadora diz: sim. O M atira a beterraba ao ar e apanha-a com a mão direita e coloca-a no chão.
16 Agarra numa curgete e diz: isto é um pepino. A investigadora diz: não, esse não é um pepino. O M diz:
17 é um pickle. A investigadora diz: não. O M diz: beringela. A investigadora diz: não, é curgete. A mãe
18 não costuma meter na sopa? O M agarra na outra curgete e diz: isto também é uma curgete. Agarra
19 num pepino e diz: ah, isto é que é um pepino. A investigadora diz: é verdade, esse é que é um pepino.
20 E tu gostas de pepino? O M diz para a investigadora: sabes que os pickles estão nos hambúrgueres? A
21 investigadora diz: estão nos hambúrgueres, sim. O M agarra num pepino e diz: os pickles são parecidos
22 com isto. A investigadora diz: então e os outros? Sabes o nome dos outros todos? O M agarra numa
23 vagem de fava e diz: isto é feijão verde. A investigadora diz: não, isso é favas. É uma vagem de fava.
24 O M agarra numa batata e diz: isto são batatas. Agarra numa cebola e diz: isto é uma cebola. Agarra
25 nas duas cebolas e coloca-as num conjunto e diz: cebolas. Agarra nas cenouras e diz: cenouras. E
26 coloca-as num novo conjunto. (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 2min:35s

27 O M está sentado no chão a olhar para a investigadora. Faz rebolar um nabo. A investigadora diz: nabo.
28 O M agarra uma beterraba e diz: beterraba. Agarra na outra beterraba e coloca as duas atrás de si, junto
29 à parede. Agarra numa batata e diz: batatas. Coloca a batata no chão, junto à outra batata à sua frente.
30 Agarra num nabo amarelo e diz: isto é um nabo. Agarra no outro nabo amarelo e diz: nabo. E coloca-
31 os no chão à sua frente. Agarra nas vagens, olha para a investigadora e diz: como é que se chamava?
32 A investigadora diz: será que são todos iguais? O M diz: não. A investigadora diz: esses que tinhas na
33 mão. Esses verdinhos. O M diz: não. Agarra nas duas vagens de fava. A investigadora diz: isso é fava.
34 O M diz: fava. A investigadora diz: e os outros? O M agarra nas vagens de feijão verde e diz: isto é
35 feijão verde. A investigadora diz: é verdade, é feijão verde. O M diz: agora vou brincar. Agarra nas
36 duas vagens de feijão verde e coloca uma sobre a outra, fazendo um X. Dobra as pontas e larga as
37 vagens. Agarra uma em cada mão e sacode-as. Diz: mas como é que eu brinco? A investigadora diz:
38 eu não sei. Então tu és uma criança, e não sabes brincar? O M diz: sei, sei brincar com os brinquedos.
39 A investigadora diz: só sabes brincar com os brinquedos? O M diz: sim. (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 1min:44s

40 O M está sentado no chão, encostado à parede. Tem um pepino na mão, que coloca por cima de uma
41 vagem de feijão verde no chão, ao seu lado esquerdo. A investigadora diz: então já encontraste uma
42 solução para brincar? O M sorri e diz: já. Agarra num nabo amarelo com a mão direita e larga-o. Com
43 a mão direita agarra um pepino e coloca-o por cima da vagem de feijão verde. Volta a agarrar o pepino
44 e passa-o de uma mão para a outra. A investigadora diz: sabes que tu podes construir coisas. O M diz:
45 mas como é que dá para construir? A investigadora diz: não sei, tens de agarrar uma solução. O M
46 agarra num nabo amarelo e coloca-o em cima do pepino na vertical. O nabo cai no chão. Volta a fazer
47 a mesma ação com um nabo, com uma cenoura e com uma cebola. Agarra num nabo com a mão direita
48 e atira-o ao ar, agarrando-o de seguida. Deixa-o cair. Agarra numa vagem de fava e coloca-a sobre o
49 pepino. Agarra num nabo e coloca-o sobre o pepino e deixa-o cair. Agarra numa cenoura e bate com
50 ela sobre o pepino no chão. Tenta fazer a cenoura rodopiar no chão, na vertical. Deixa-a a cair (ouve-
51 se o som da cenoura a cair no chão). Agarra num nabo amarelo e fá-lo rodopiar. Diz: isto dá para fazer
52 um pião. A investigadora diz: vês, encontraste uma maneira para brincar. O M agarra numa beterraba
53 e fá-la rodopiar no chão. Agarra num nabo amarelo e fá-lo rodopiar no chão. (fim do vídeo)

Vídeo 4, duração: 2min:27s

54 O M está sentado no chão, a fazer rodopiar um nabo amarelo. Agarra no nabo e bate com ele sobre
55 uma beterraba (ouve o som do nabo a bater na beterraba). Atira o nabo amarelo ao ar apanhando-o de
56 seguida, algumas vezes. Deixa o nabo amarelo cair. Agarra numa vagem de fava, olha para ela e deixa-
57 a cair. Agarra num nabo e atira-o ao ar agarrando-o de seguida, várias vezes, ora agarrando com uma
58 mão, ora agarrando com as duas, ora atirando de uma mão para a outra. Deixa cair o nabo e vai apanhá-
59 lo. Lança-o ao ar várias vezes, agarrando-o de seguida. Por vezes, deixa-o cair e volta a agarrá-lo. (fim
60 do vídeo)

Artur - Vídeo 1, duração: 1min:32s

1 O A está sentado encostado à parede de frente para a investigadora, que se aproxima e diz: vou colocar
2 os objetos no chão e, já sabes, podes brincar, podes fazer aquilo que tu quiseres, está bem? Cuidado só
3 com os objetos para não estragar. E vou deixar ali a câmara a gravar, ok? Combinado? Estas preparado?
4 Ansioso? O A diz: sim. A investigadora abre a caixa e coloca os objetos no chão em frente ao A. O A
5 agarra uma vagem de feijão verde e diz: eu como isto. A investigadora diz: assim? O A diz: não.
6 Cozido. A investigadora agarra na caixa e afasta-se. O A diz: vai ser difícil. Agarra numa curgete e
7 num pepino, um em cada mão. A investigadora diz: o que é que vai ser difícil? O A diz: com isto.
8 Coloca os dois legumes no chão ao seu lado esquerdo. A investigadora diz: achas que vai ser difícil?
9 O A agarra na outra curgete e coloca-a em cima dos outros dois legumes à sua esquerda. E diz: agora
10 vou fazer a cabeça. Agarra numa vagem de fava e numa vagem de feijão verde e acrescenta-as à sua
11 representação. Agarra numa cenoura e diz: nariz. E coloca-a no centro da representação, na vertical.
12 (fim do vídeo)

Vídeo 2, duração: 2min:10s

13 O A está a agarrar a cenoura na sua representação e diz: porque é que isto não dá para pôr de pé? A
14 investigadora diz: eu não sei, tenta descobrir uma estratégia. Se calhar dá, não sei. O A diz: ah. E
15 consegue colocar a cenoura na vertical sem cair. A investigadora diz: conseguiste? O A diz: consegui.
16 A investigadora diz: boa. O A diz: agora. E agarra nas duas batatas com a mão esquerda e larga-as.
17 Agarra nos dois nabos amarelos, um em cada mão. A investigadora diz: isso é o quê que estas a
18 construir? O A afasta as vagens da representação e coloca os nabos amarelos (a fazer de olhos na sua
19 representação) e diz: é um boneco de neve. A investigadora diz: um boneco de neve? Uau. O A agarra
20 numa cebola e diz: agora preciso de fazer um cachecol. E larga a cebola. Agarra em duas vagens, uma
21 de fava e outra de feijão verde e acrescenta-as à sua representação, na parte inferior. A investigadora
22 diz: não me digas que isso são os braços do boneco de neve? O A diz: não. É o cachecol. Agarra numa
23 cenoura e num pepino, um em cada mão, e acrescenta-os à sua representação, na parte inferior. Agarra
24 nas duas batatas, uma em cada mão e coloca-as na parte inferior da representação. Agarra numa
25 beterraba e numa cebola e diz: as pernitais. E acrescenta-as na parte inferior da representação. Troca a
26 cebola pela outra beterraba. Agarra na outra cebola e acrescenta-as à representação, colocando-as por
27 baixo das beterrabas. Agarra nos dois nabos, acrescenta-os à representação, na parte central, um do
28 lado esquerdo e o outro do lado direito e diz: os bracinhos. A investigadora diz: ai que bracinhos tão
29 pequeninos. O A diz: não há mais. A investigadora diz: não há mais. E agora o que é que acontece? O
30 A diz: fica destruído. A investigadora diz: vais destruir? A diz: sim. A cara não. A investigadora diz: a
31 cara não? Então o que é que vais fazer mais? A diz: vou fazer outra coisa. Faz rolar os legumes,
32 retirando-os da representação. Ficando apenas com a “cabeça” do “boneco de neve”. Diz: então vá.
33 Outro nariz de palhaço. E acrescenta outra cenoura na vertical, ao lado da anterior. (fim do vídeo)

Vídeo 3, duração: 2min:35s

34 O A está de joelhos voltado para a sua representação. Agarra nas duas batatas e acrescenta-as à sua
35 representação, na parte inferior, encostando-as aos pepinos colocados anteriormente e diz: batatas. A
36 investigadora diz: tens a certeza que é uma batata? O A diz: parece. A investigadora diz: então e os
37 outros objetos, conhece-los? O A diz: cenoura. A investigadora diz: batata, cenoura e mais? O A agarra
38 numa cebola e diz: não me lembro como se chama esse, mas sei qual é. A investigadora diz: ce... O A
39 diz: cebola. A investigadora diz: é uma cebola, sim. O A agarra numa beterraba e diz: não sei isto.
40 Agarra numa vagem de feijão verde e diz: sei isto, mas não me lembro. Olha para a investigadora e
41 diz: feijão verde. A investigadora diz: feijão verde. E os outros? O A diz: os outros não conheço. A
42 investigadora diz: qual é que não sabes? O A arrasta alguns dos legumes para trás de si e diz: são estes.
43 Coloca os legumes que não conhece à sua frente. A investigadora diz: esse branco e roxo é nabo. Esses
44 castanhos são beterraba. E esse verde aí ao pé de ti chama-se pepino. O A coloca os legumes ao seu
45 lado esquerdo. A investigadora diz: olha e este aqui amarelo? Os olhos do teu boneco de neve? É o
46 quê? O A diz: não sei. A investigadora diz: é nabo, também é nabo. A coloca na sua representação um
47 pepino e duas vagens. Retira uma das vagens. A investigadora diz: agora estas a fazer o quê? O A diz:
48 não sei. A investigadora diz: não sabes? Estas a fazer uma coisa qualquer? O A acrescenta alguns
49 legumes à sua representação, colocando-os por cima dos que já estavam colocados no chão (nabo).
50 (fim do vídeo)

Vídeo 4, duração: 1min:49s

51 O A está de frente para a sua representação. Agarra nas duas beterrabas e nas duas cebolas e acrescenta-
52 as à parte inferior da sua representação. Levanta-se para ir buscar um nabo afastado e diz: e ainda anda
53 aqui esta. E coloca-o na representação. Diz: ie, já tá. A investigadora diz: brinca mais um bocadinho.
54 O A diz: ok. A investigadora diz: vais fazer o quê agora? O A retira alguns legumes da sua
55 representação (cebolas e um nabo). A investigadora diz: descobriste o que isso era ou continua a ser
56 uma coisa qualquer? O A diz: continua. A investigadora diz: ok, não faz mal. Tu é que sabes. E agora

57 vais fazer o quê? Ou queres conversar um bocadinho? O A diz: eu vou fazer outra coisa. A
58 investigadora diz: então faz, estas à vontade. O A volta a colocar as cebolas na parte inferior da sua
59 representação. Coloca as beterrabas na parte inferior e coloca um nabo por cima. Retira as beterrabas
60 e coloca-as mais a baixo em relação ao nabo. Olha para a investigadora e diz: já tá. A investigadora
61 diz: fizeste o quê agora, desta vez? O A diz: é um boneco de neve só que com o corpo pequenininho.
62 Não tem pernas. A investigadora diz: ok combinado. Um boneco de neve com pernas pequeninas. (fim
63 do vídeo)

Anexo 24. Análise de conteúdo das transcrições do ensaio investigativo

Proposta 1: Exploração de folhas

Luana

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------|------------------|---|-------|
| Observação | Através da visão | <p>Agarra outra folha de orquídea com a mão esquerda e olha para ela. L.9</p> <p>Agarra numa folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarrando-a com as duas mãos, cheira-a e larga-a. L.11,12</p> <p>Mexe no monte de folhas com a mão direita, agarra numa folha de roseira, coloca-a ao pé da outra que tinha na mão esquerda, olha para as duas e larga a folha de roseira. L.16-18</p> <p>Agarra numa folha de magnólia, folha persistente, coloca-a ao pé da folha que tem na mão esquerda, olha para elas e coloca-a na mão esquerda, por cima da outra folha. L.18,19</p> <p>Agarra uma folha de ameixeira, olha para ela e larga-a. L.23,24</p> <p>Agarra outra folha do monte (impercetível, quando à espécie), olha para ela, e coloca-a por cima das outras quatro folhas que tem na mão esquerda. L.24,25</p> <p>Agarra uma folha figueira com a mão direita, olha para ela e coloca-a na mão esquerda junto da anterior. L.26,27</p> <p>Agarra em duas folhas, uma de figueira e uma de amoreira, uma em cada mão, olha para elas e larga-as. L.32,33</p> <p>Agarra, com a mão direita, uma das folhas que tem na mão esquerda, olha para ela e larga a folha que tinha na mão esquerda. L.35,36</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra numa folha de coroa imperial, coloca-a ao lado da que tem na mão direita, olha para as duas folhas, juntando-as pela bainha da folha e larga-as. L.36,38</p> <p>Agarra uma folha de orquídea com a mão direita, olha para ela e coloca-a por cima das outras duas na mão esquerda. L.40,41</p> <p>Agarra uma folha de orquídea com a mão direita, coloca-a junto das outras na mão esquerda e olha para elas. L.42,43</p> <p>Agarra uma de orquídea com a mão esquerda, olha para ela, e coloca-a junto das outras na mão direita. L.44,45</p> <p>Agarra uma folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarra-a com as duas mãos, olha para ela, amachuca-a com as duas mãos, esfrega-a na perna, agarra-a com a mão direita e larga-a. L.47-49</p> <p>Agarra uma folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarra-a com as duas mãos, olha para ela e deixa-a cair. L.49,50</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra duas folhas de figueira, uma em cada mão, olha para elas e larga-as. L.50,51</p> <p>Volta a agarrar nas duas folhas de figueira, olha para elas, coloca-as juntas unidas pela bainha das folhas e larga-as. L.51,52</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra, com a mão direita uma folha de crisântemo, olha para ela, agarra-a com as duas mãos, olha para ela, abana-a fazendo movimentos rotativos e larga-a. L.52-54</p> <p>Agarra uma folha de coroa imperial, coloca-a junto das folhas de orquídea, olha para elas, abana a cabeça negativamente e larga-a. L.55,56</p> <p>Agarra a folha de azevinho com as duas mãos, olha para ela, dobra-a com as duas mãos no sentido longitudinal, até esta fazer um som, olha para ela e larga-a. L.57-58</p> | 21 |

| | | | |
|----------------------|--------------------|--|----|
| | | Agarra uma folha (impercetível, quando à espécie) com a mão esquerda, agarra-a com as duas mãos, olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar mais. L.58-60 | |
| | Através do olfato | Agarra uma folha de figueira com a mão esquerda, leva-a ao nariz e larga-a de seguida. L.10,11 Agarra numa folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarrando-a com as duas mãos, cheira-a e larga-a. L.11,12 | 2 |
| | Através do tato | De seguida passa a folha para a mão direita. L.8 Agarra numa folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarrando-a com as duas mãos, cheira-a e larga-a. L.11,12 Mexe no monte de folhas com as duas mãos, agarra uma folha de figueira com a mão direita e abana-a. L.11,12 Agarra numa folha de magnólia, folha persistente, com as duas mãos e passa-a para a mão esquerda. L.15.16 Agarra uma folha figueira com a mão direita, olha para ela e coloca-a na mão esquerda junto da anterior. L.26,27 Agarra uma folha de figueira com a mão direita, coloca-a por cima das outras duas na mão esquerda e passa-as para a mão direita. L.27-29 Passa as folhas para a mão esquerda, virando-as ao contrário, e deixa-as cair sobre o monte de folhas. L.31,32 Mexe no monte de folhas, agarra em três folhas de coroa imperial com a mão direita, passa duas para a mão esquerda, e larga a folha que tem na mão direita. L.33-35 Mexe no monte de folhas com a mão esquerda, agarra uma folha de orquídea, passando a agarrá-la com as duas mãos, passa a folha para a mão direita e volta a agarrá-la com a mão esquerda. L.38,39 Agarra outra folha de orquídea com a mão direita e passa-a para a mão esquerda, por cima da outra folha. L.39,40 Agarra uma folha de amoreira com a mão esquerda, olha para ela, agarra-a com as duas mãos, olha para ela, amachuca-a com as duas mãos, esfrega-a na perna, agarra-a com a mão direita e larga-a. L.47-49 Mexe no monte de folhas, agarra, com a mão direita uma folha de crisântemo, olha para ela, agarra-a com as duas mãos, olha para ela, abana-a fazendo movimentos rotativos e larga-a. L.52-54 Agarra com a mão direita as folhas de orquídea do conjunto formado anteriormente e passa-as para a mão esquerda. L.54,55 Agarra a folha de azevinho com as duas mãos, olha para ela, dobra-a com as duas mãos no sentido longitudinal, até esta fazer um som, olha para ela e larga-a. L.57-58 Agarra uma folha (impercetível, quando à espécie) com a mão esquerda, agarra-a com as duas mãos, olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar mais. L.58-60 | 15 |
| | Através do paladar | Sem evidências. | 0 |
| | Através da audição | Agarra a folha de azevinho com as duas mãos, olha para ela, dobra-a com as duas mãos no sentido longitudinal, até esta fazer um som, olha para ela e larga-a. L.57-58 | 1 |
| Classificação | Forma | Mexe no monte de folhas com a mão direita, agarra numa folha de magnólia, folha persistente, e coloca-a na mão esquerda, por cima das outras duas folhas. L.20-22 Mexe com a mão direita no monte de folhas, agarra uma folha de magnólia, de folha persistente, e coloca-a na mão esquerda, por cima das outras três folhas. L.22,23 Coloca as cinco folhas no chão, à sua esquerda. L.25,26 | 15 |

| | | | |
|-------------|-----------------|--|---|
| | | <p>Agarra uma folha figueira com a mão direita, olha para ela e coloca-a na mão esquerda junto da anterior. L.26,27</p> <p>Agarra uma folha de figueira com a mão direita, coloca-a por cima das outras duas na mão esquerda e passa-as para a mão direita. L.27-29</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra em três folhas de coroa imperial com a mão direita, passa duas para a mão esquerda, e larga a folha que tem na mão direita. L.33-35</p> <p>Agarra outra folha de orquídea com a mão direita e passa-a para a mão esquerda, por cima da outra folha. L.39,40</p> <p>Agarra uma folha de orquídea com a mão direita, olha para ela e coloca-a por cima das outras duas na mão esquerda. L.40,41</p> <p>Agarra uma folha de orquídea com a mão direita, coloca-a junto das outras na mão esquerda e olha para elas. L.42,43</p> <p>Junta as quatro folhas de orquídea na mão direita. L.43</p> <p>Agarra uma folha de orquídea com a mão esquerda e coloca-a por cima das outras quatro na mão direita. L.43,44</p> <p>Agarra uma de orquídea com a mão esquerda, olha para ela, e coloca-a junto das outras na mão direita. L.44,45</p> <p>Coloca as folhas de orquídea da mão direita no chão atrás de si e à sua direita. L.46</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra duas folhas de figueira, uma em cada mão, olha para elas e larga-as. L.50,51</p> <p>Volta a agarrar nas duas folhas de figueira, olha para elas, coloca-as juntas unidas pela bainha das folhas e larga-as. L.51,52</p> | |
| | Cor | Sem evidências. | 0 |
| | Tamanho | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | <p>A L diz: sim. L.4</p> <p>Agarra uma folha (imperceptível, quando à espécie) com a mão esquerda, agarra-a com as duas mãos, olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar mais. L.58-60</p> <p>A L diz: sim. L.61</p> <p>A L diz: tenho. L.61</p> | 4 |
| | Não verbal | <p>A L acena com a cabeça afirmativamente. L.5,6</p> <p>Agarra uma folha de coroa imperial, coloca-a junto das folhas de orquídea, olha para elas, abana a cabeça negativamente e larga-a. L.55,56</p> | 2 |

Marco

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------|------------------|---|-------|
| Observação | Através da visão | <p>Agarra em duas folhas de magnólia, folha persistente, uma em cada mão, olha para elas aproximando-as, larga uma das folhas e dobra a ponta da outra. L.6,7</p> <p>Olha para ela e larga-a. L.7,8</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso rasgar? (agarrando numa folha de orquídea). L.8</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, olha para ela e larga-a ao lado da folha anterior. L.17,18</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, olha para ela, rasga-a e coloca o fio no chão ao seu lado direito e a folha do seu lado esquerdo. L.18,19</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, olha para ela e coloca-a em cima das suas pernas, rasga-a, retirando um fio que coloca ao pé dos anteriores e atira a folha para o seu lado esquerdo. L.22,23</p> | 39 |

| | |
|--|---|
| | <p>Agarra uma folha de magnólia, folha persistente, rasga-a, olha para ela, arranca um pedaço e coloca-o ao seu lado direito. L.24,25</p> <p>Olha para o bocado de folha nas suas mãos, continua a retirar pedaços e larga a folha. L.27,28</p> <p>Agarra noutra folha de orquídea, olha para ela e larga-a. L.29</p> <p>Vira-se para a frente, mexe no monte de folhas, agarra uma folha de verdura, olha para ela, parte um pedaço e larga-a. L.30,31</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de orquídea, olha para ela, dobra-a e puxa um fio. L.32,33</p> <p>Continua a dobrar a folha e tenta rasgá-la, puxa outro fio e larga a folha e o fio. L.33,34</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra outra folha de orquídea e puxa um fio, continua a puxar fios da folha larga o fio e a folha. L.34,35</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de magnólia, folha persistente, e tenta dobrá-la, arrancando-lhe um pedaço, continua a partir a folha e larga os pedaços no chão. L.35,36</p> <p>Olha para a folha partida, deixa-a cair e agarra-a novamente e continua a parti-la em pedaços, olhando para a folha em vários pedaços e larga-os. L.36-38</p> <p>Agarra uma folha de figueira, olha para ela. L.38</p> <p>Parte um pedaço da folha, olha para ela e continua a partir a folha em pedaços, largando-os. L.42,43</p> <p>O M olha para a <u>investigadora</u> e continua. L.45,46</p> <p>Olha para o monte de folhas, agarra uma folha de laranjeira, parte-a em pedaços e larga-os. L.48,49</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra em duas folhas, uma de coroa imperial e uma de magnólia, folha persistente, larga a de coroa imperial e olha para a outra. L.51-53</p> <p>Olha para elas e deixa cair duas das folhas e larga a terceira folha. L.56,57</p> <p>Agarra uma folha (impercetível, quando à espécie), olha para ela, amachuca-a com as duas mãos e de seguida rasga-a em pedaços, deixando-os cair no chão. L.58-60</p> <p>Agarra uma folha de orquídea e separa-a em duas partes, longitudinalmente, e olha para as duas partes. L.61,62</p> <p>Junta duas das pontas das folhas, olha para elas e larga-as. L.62</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e separa-a em duas partes, longitudinalmente. L.62,63</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e separa-a em duas partes. L.63,64</p> <p>Agarra e divide em duas partes outras duas folhas de orquídea, colocando-as no seu conjunto. L.64,65</p> <p>Agarra duas folhas de orquídea e divide-as em duas partes, colocando-as no conjunto. L.66</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de figueira e divide-a em pedaços, largando-os. L.67</p> <p>Agarra outra folha de figueira e divide-a em vários pedaços e larga-os. L.67,68</p> <p>Parte o caule da folha e atira-o para o seu lado esquerdo e larga a folha. L.69,70</p> <p>Agarra uma folha de figueira e parte o caule separando-o do resto da folha. L.70</p> <p>Agarra outra folha de figueira do monte de folhas e tenta partir o caule. L.71,72</p> <p>Separa o caule da folha e atira-o largando a folha. L.72</p> <p>Agarra uma folha de coroa imperial e separa-a em duas partes atirando-as para o conjunto das folhas de orquídea. L.72,73</p> <p>Agarra outra folha de figueira e tenta partir o caule. L.73</p> |
|--|---|

| | | |
|-------------------|---|----|
| | <p>Separa o caule em dois puxando com as duas mãos. L.73,74</p> <p>Agarra uma folha (imperceptível quanto à espécie) do monte de folhas e dobra-a várias vezes, apoiando-a no chão. L.75,76</p> | |
| Através do olfato | Cheira o caule da folha e deixa-o cair, agarrando-o de seguida e olha para ele. L.50,51 | 1 |
| Através do tato | <p>Agarra em duas folhas de magnólia, folha persistente, uma em cada mão, olha para elas aproximando-as, larga uma das folhas e dobra a ponta da outra. L.6,7</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso rasgar? (agarrando numa folha de orquídea). L.8</p> <p>O M sorri e rasga a folha, dobrando-a com as duas mãos, e volta a questionar a <u>investigadora</u>: mas posso rasgar? L.9,10</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, dobra-a e puxa um fio, largando-o de seguida e atira a folha para o chão. L.11,12</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e tenta rasgá-la. L.13</p> <p>Puxa um fio, larga-o e coloca a folha no monte. L.13,14</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de figueira e rasga um pedaço da folha colocando-o no chão e coloca a folha no monte de folhas. L.14,15</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, rasga-a e puxa um fio colocando-o no chão e coloca a folha ao seu lado esquerdo. L.15,16</p> <p>Agarra uma folha de coroa imperial com as duas mãos e rasga-a colocando o pedaço no chão e a folha ao seu lado esquerdo. L.16,17</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, olha para ela, rasga-a e coloca o fio no chão ao seu lado direito e a folha do seu lado esquerdo. L.18,19</p> <p>Mexe no monte, agarra uma folha de figueira e rasga-a ao meio, ficando com o pedaço rasgado, que volta a rasgar colocando um pedaço pequeno ao pé dos fios das folhas anteriores e o primeiro pedaço junto das folhas ao seu lado esquerdo. L.19-22</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, olha para ela e coloca-a em cima das suas pernas, rasga-a, retirando um fio que coloca ao pé dos anteriores e atira a folha para o seu lado esquerdo. L.22,23</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, rasga-a coloca o fio de um lado e a folha do outro. L.23,24</p> <p>Agarra uma folha de magnólia, folha persistente, rasga-a, olha para ela, arranca um pedaço e coloca-o ao seu lado direito. L.24,25</p> <p>Continua a retirar pedaços da folha e coloca-os ao seu lado direito, até ficar com metade da folha. L.25,26</p> <p>Continua a dividir a folha, retirando mais pedaços. L.26,27</p> <p>Olha para o bocado de folha nas suas mãos, continua a retirar pedaços e larga a folha. L.27,28</p> <p>Vira-se para a frente, mexe no monte de folhas, agarra uma folha de verdura, olha para ela, parte um pedaço e larga-a. L.30,31</p> <p>Agarra uma folha de laranjeira, parte um pedaço e larga-o. L.31</p> <p>Continua a partir a folha em mais pedaços, largando-os, assim como o resto da folha. L.31,32</p> <p>Mexe no monte de folhas, agarra uma folha de orquídea, olha para ela, dobra-a e puxa um fio. L.32,33</p> <p>Olha para a folha partida, deixa-a cair e agarra-a novamente e continua a parti-la em pedaços, olhando para a folha em vários pedaços e larga-os. L.36-38</p> <p>Parte um pedaço da folha, olha para ela e continua a partir a folha em pedaços, largando-os. L.42,43</p> <p>O M está de joelhos de frente para a <u>investigadora</u>, a partir uma folha em pedaços. L.47</p> <p>Olha para o monte de folhas, agarra uma folha de laranjeira, parte-a em pedaços e larga-os. L.48,49</p> | 36 |

| | | | |
|----------------------|--------------------|---|---|
| | | <p>Agarra uma folha de figueira e tenta partir o caule, dobrando-o. L.49</p> <p>Parte o caule da folha e sorri. L.49</p> <p>Raspa o caule da folha com a unha. L.51</p> <p>Separa o caule da folha em pedaços. L.51</p> <p>Amachuca a folha, fechando a mão. L.53</p> <p>Envolve a primeira folha em volta do caule da segunda folha e aperta-as. L.54,55</p> <p>Olha para elas e deixa cair duas das folhas e larga a terceira folha. L.56,57</p> <p>Agarra uma folha de figueira e parte-a em pedaços, largando-os. L.57,58</p> <p>Rasga outros pedaços da folha, larga-os e deixa cair o resto da folha no chão. L.58</p> <p>Agarra uma folha (imperceptível, quando à espécie), olha para ela, amachuca-a com as duas mãos e de seguida rasga-a em pedaços, deixando-os cair no chão. L.58-60</p> <p>Agarra uma folha de orquídea e separa-a em duas partes, longitudinalmente, e olha para as duas partes. L.61,62</p> | |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |
| | Através da audição | Sem evidências | 0 |
| Classificação | Forma | <p>O M agarra em três folhas de orquídea e diz: a sério? L.4,5</p> <p>Agarra em duas folhas de magnólia, folha persistente, uma em cada mão, olha para elas aproximando-as, larga uma das folhas e dobra a ponta da outra. L.6,7</p> <p>Agarra em duas folhas de orquídea e coloca-as atrás de si. L.12,13</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, olha para ela e coloca-a em cima das suas pernas, rasga-a, retirando um fio que coloca ao pé dos anteriores e atira a folha para o seu lado esquerdo. L.22,23</p> <p>Agarra outra folha de orquídea, rasga-a coloca o fio de um lado e a folha do outro. L.23,24</p> <p>Agarra outra folha de figueira do monte de folhas e tenta colocar o caule por cima do caule da outra folha de figueira. L.55,56</p> <p>Coloca as partes de folha de orquídea num conjunto à sua frente. L.64</p> <p>Agarra e divide em duas partes outras duas folhas de orquídea, colocando-as no seu conjunto. L.64,65</p> <p>Agarra duas folhas de orquídea e divide-as em duas partes, colocando-as no conjunto. L.66</p> | 9 |
| | Cor | Sem evidências | 0 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | <p>O M agarra em três folhas de orquídea e diz: a sério? L.4,5</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso rasgar? (agarrando numa folha de orquídea). L.8</p> <p>O M sorri e rasga a folha, dobrando-a com as duas mãos, e volta a questionar a <u>investigadora</u>: mas posso rasgar? L.9,10</p> | 3 |
| | Não verbal | <p>O M sorri. L.3</p> <p>O M sorri e rasga a folha, dobrando-a com as duas mãos, e volta a questionar a <u>investigadora</u>: mas posso rasgar? L.9,10</p> <p>Agarra uma folha de magnólia, folha persistente, e sorri. L.42</p> <p>Parte o caule da folha e sorri. L.49</p> <p>O M acena com a cabeça, afirmativamente. L.77</p> | 5 |

Artur

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|---------------|--------------------|--|-------|
| Observação | Através da visão | <p>O A olha para os objetos e agarra um monte de folhas com a mão esquerda. L.4,5</p> <p>Agarra outra folha de figueira, olha para ela e coloca-a ao pé das outras duas ao seu lado direito. L.6,7</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e agarra algumas folhas de orquídea e coloca uma no chão na parte superior da representação por cima das outras ao seu lado direito, na horizontal. L.9-11</p> <p>Agarra duas folhas de orquídea, olha para elas e larga-as. L.20</p> <p>Agarra com a mão direita uma folha de azevinho, olha para ela, e coloca-a na representação. L.32</p> <p>Olha e mexe no monte de folhas, agarrando uma folha que coloca ao lado das anteriores. L.33,34</p> <p>Agarra outra folha (imperceptível quanto à espécie) e olha para ela. L.40</p> <p>O A agarra uma folha de amoreira e olha para ela, acrescentando-a à sua representação. L.43</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já acabei. L.45</p> | 9 |
| | Através do olfato | Sem evidências | 0 |
| | Através do tato | Sem evidências | 0 |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |
| | Através da audição | Sem evidências | 0 |
| Classificação | Forma | <p>Agarra outra folha de figueira e coloca-a ao lado da folha anterior. L.6</p> <p>Agarra outra folha de figueira, olha para ela e coloca-a ao pé das outras duas ao seu lado direito. L.6,7</p> <p>Mexe no monte de folhas e agarra outra folha de figueira e coloca-a ao seu lado direito. L.8</p> <p>Agarra outra folha de figueira e coloca-a ao lado das anteriores. L.9</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e agarra algumas folhas de orquídea e coloca uma no chão na parte superior da representação por cima das outras ao seu lado direito, na horizontal. L.9-11</p> <p>Agarra outras duas folhas de orquídea e coloca uma delas ao lado das folhas no chão, na parte esquerda da representação. L.11,12</p> <p>Retira as folhas de orquídea que acrescentou na representação. L.14</p> <p>Mexe no monte de folhas com a mão esquerda e agarra uma folha de orquídea que coloca na parte inferior da representação, na vertical. L.15,16</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e coloca-a ao lado da anterior. L.16</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e coloca-a ao lado das anteriores. L.16,17</p> <p>Mexe no monte de folhas e agarra três folhas de orquídea e coloca-as ao lado das anteriores. L.17,18</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e coloca-a ao lado das anteriores. L.18</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e coloca-a ao lado das anteriores. L.18,19</p> <p>Agarra duas folhas de orquídea, olha para elas e larga-as. L.20</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e coloca-a por cima da folha anterior. L.21,22</p> <p>Agarra outra folha de orquídea e coloca-a por cima da anterior, juntando as suas pontas, formando duas linhas curvas achatadas. L.22,23</p> | 23 |

| | | | |
|-------------|-----------------|--|---|
| | | <p>Mexe no monte de folhas e agarra duas folhas de orquídea que coloca perpendicularmente às anteriores. L.25,26</p> <p>Retira as duas últimas folhas de orquídea colocadas no topo da representação. L.29,30</p> <p>Mexe no monte de folhas e agarra com mão a esquerda duas folhas de azevinho. L.30,31</p> <p>Agarra com a mão direita uma folha de azevinho, olha para ela, e coloca-a na representação. L.32</p> <p>Coloca as outras duas folhas de azevinho que tinha na mão esquerda ao lado dessa folha anterior. L.32,33</p> <p>Agarra outra folha de amoreira e coloca-a ao lado da anterior. L.44</p> <p>Agarra outra folha de amoreira e coloca-a ao lado da anterior. L.44,45</p> | |
| | Cor | Sem evidências | 0 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | <p>O A responde: ok. L.3</p> <p>O A responde: sim. L.27</p> <p>O A responde: ok. L.42</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já acabei. L.45</p> <p>O A diz: não. L.45,46</p> | 5 |
| | Não verbal | Sem evidências | 0 |

Proposta 2: Exploração de sementes

Luana

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------|------------------|--|-------|
| Observação | Através da visão | <p>Agarra uma semente de milho e olha para ela, rodando-a com a mão. L.5</p> <p>A L agarra uma semente de ervilha, enquanto coloca a de milho no chão, olha para ela e larga-a. L.6,7</p> <p>Agarra uma semente de abóbora, olha para ela, olha para a <u>investigadora</u>, sorri e diz: eu gosto de comer isto. L.8,9</p> <p>Agarra uma semente de ervilha com a mão direita, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: isto é que fruto? L.10,11</p> <p>Larga a semente e mexe com as duas mãos no monte das sementes agarrado em várias e deixando-as cair, menos uma semente de fava que fica na sua mão e olha para ela. L.11-13</p> <p>Olha para a semente de fava que tem na mão, raspa-a com a unha e coloca-a no chão junto à outra semente. L.15,16</p> <p>Agarra uma semente de tremoço, olha para ela, olha para a <u>investigadora</u>, sorri e coloca-a no monte das sementes. L.16,17</p> <p>Agarra duas sementes de girassol, olha para elas, olha para a <u>investigadora</u> e diz: isto é os... ai. Qual é que é aquela espécie de ratos? L.27,28</p> <p>Agarra numa semente de fava do conjunto, olha para ela, agarra noutra semente de fava e junta as duas num novo conjunto, ficando dois conjuntos de favas, um com duas e o outro com três sementes. L.42-44</p> <p>A L olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar. L.44</p> <p>A L agarra uma semente de girassol, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso provar? L.46,47</p> <p>Deita-se no chão e olha para as sementes de girassol. L.49</p> <p>Olha para a representação desorganizada e reorganiza-a. L.58</p> | 16 |

| | | | |
|---------------|--------------------|---|---|
| | | <p>Chega-se para a frente para ir buscar as sementes de feijão de sopa, fazendo com que o seu joelho desorganize parte da representação, e ao olhá-la diz: oh não. L.59-61</p> <p>Olha à sua volta e diz: encontrar os feijões. L.68</p> <p>Olha para a sua representação e afasta as sementes de milho. L.68,69</p> | |
| | Através do olfato | Sem evidências. | 0 |
| | Através do tato | <p>Agarra uma semente de milho e olha para ela, rodando-a com a mão. L.5</p> <p>Olha para a semente de fava que tem na mão, raspa-a com a unha e coloca-a no chão junto à outra semente. L.15,16</p> | 2 |
| | Através do paladar | A L agarra uma semente de girassol, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso provar? L.46,47 | 1 |
| | Através da audição | <p>Agarra outra semente de fava com a mão direita e bate com ela no chão (ouve-se o som da semente a bater no chão). L.13,14</p> <p>Agarra em várias sementes com as duas mãos e deixa-as cair (ouve-se o som das sementes a cair). L.18,19</p> <p>Agarra numa semente de fava e deixa-a cair (ouve-se o som da semente a cair). L.56,57</p> | 3 |
| Classificação | Forma | <p>Olha para a semente de fava que tem na mão, raspa-a com a unha e coloca-a no chão junto à outra semente. L.15,16</p> <p>Coloca com a mão direita as sementes de abóbora na mão esquerda e coloca-as no chão, ao seu lado direito. L.19,20</p> <p>A L coloca as sementes de girassol na mão direita, agarra nas outras sementes de girassol do conjunto das sementes e coloca-as num novo conjunto ao seu lado direito no chão. L.29-31</p> <p>Agarra com a mão esquerda as sementes de feijão frade e coloca-as à sua frente num novo conjunto. L.31,32</p> <p>Agarra com a mão direita as sementes de grão, coloca-as na sua mão esquerda e coloca-as no chão à sua frente. L.32,33</p> <p>Agarra com a mão esquerda as sementes de ervilha e coloca-as à sua frente um novo conjunto. L.33,34</p> <p>Agarra com a mão direita as sementes de feijão encarnado e coloca-as na sua mão esquerda. L.34,35</p> <p>Junta num único conjunto as duas sementes de fava e as três sementes de fava que estavam em dois conjuntos distintos. L.38,39</p> <p>Do conjunto com os quatro tipos de sementes (abóbora, grão, tremoço e feijão frade) separa as sementes de tremoço para um novo conjunto, separa as sementes de feijão frade e as sementes de abóbora para conjuntos separados, ficando dez conjuntos de sementes. L.39-42</p> | 9 |
| | Cor | <p>Com a mão direita coloca as sementes de tremoço na sua mão esquerda e coloca-as ao lado das sementes de abóbora no chão. L.20,21</p> <p>A L está sentada de frente para a <u>investigadora</u> e junta as sementes de abóbora, as sementes de grão, as sementes de tremoço e as sementes de feijão frade num único conjunto. L.36,37</p> | 2 |
| | Tamanho | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e tamanho | <p>Com a mão esquerda coloca duas sementes de favas na mão direita e coloca-as no chão ao lado dos conjuntos anteriores. L.21,22</p> <p>Agarra as restantes sementes de fava e coloca-as noutra conjunto no chão ao lado dos conjuntos anteriores. L.22,23</p> <p>Agarra numa semente de fava do conjunto, olha para ela, agarra noutra semente de fava e junta as duas num novo conjunto,</p> | 3 |

| | | | |
|-------------|------------|--|----|
| | | ficando dois conjuntos de favas, um com duas e o outro com três sementes. L.42-44 | |
| Comunicação | Verbal | <p>A L pergunta: e a seguir? L.3</p> <p>Agarra uma semente de abóbora, olha para ela, olha para a <u>investigadora</u>, sorri e diz: eu gosto de comer isto. L.8,9</p> <p>Agarra uma semente de ervilha com a mão direita, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: isto é que fruto? L.10,11</p> <p>Agarra duas sementes de girassol, olha para elas, olha para a <u>investigadora</u> e diz: isto é os... ai. Qual é que é aquela espécie de ratos? L.27,28</p> <p>A L diz sorrindo: sim. É comida dos hamsters. L.28,29</p> <p>A L olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar. L.44</p> <p>A L diz: sim. L.46</p> <p>A L agarra uma semente de girassol, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso provar? L.46,47</p> <p>Chega-se para a frente para ir buscar as sementes de feijão de sopa, fazendo com que o seu joelho desorganize parte da representação, e ao olhá-la diz: oh não. L.59-61</p> <p>Olha à sua volta e diz: encontrar os feijões. L.68</p> <p>Levanta-se, dirige-se para a <u>investigadora</u> e diz: preciso de papel e de uma caneta. L.71,72</p> <p>A L responde: só para fazer uma coisa, é rápido. L.72,73</p> <p>A L diz: sim, era só para fazer a minha segunda letra do nome. L.74,75</p> <p>A L mexe nas sementes de milho e diz: já está. L.76</p> | 14 |
| | Não verbal | <p>A L acena a cabeça afirmativamente. L.3,4</p> <p>A <u>investigadora</u> abre a caixa e despeja os objetos no chão à frente da L, que abre a boca, mostrando-se admirada. L.4,5</p> <p>Agarra uma semente de abóbora, olha para ela, olha para a <u>investigadora</u>, sorri e diz: eu gosto de comer isto. L.9,10</p> <p>Agarra uma semente de tremoço, olha para ela, olha para a <u>investigadora</u>, sorri e coloca-a no monte das sementes. L.16,17</p> <p>A L diz sorrindo: sim. L.28,29</p> <p>Agarra num limão com a mão esquerda, leva-o ao nariz e sorri. L.35,36</p> <p>A L abana a cabeça negativamente. L.45</p> | 7 |

Marco

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------|--------------------|--|-------|
| Observação | Através da visão | <p>A <u>investigadora</u> abre a caixa e despeja os objetos no chão à frente do M, que olha para eles. L.3,4</p> <p>Olha para a semente e larga-a. L.24</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u>, que diz: queres conversar agora um bocadinho? O M abana a cabeça afirmativamente. L.30,31</p> | 3 |
| | Através do olfato | Sem evidências | 0 |
| | Através do tato | <p>O M agarra uma semente de fava e tenta dobrá-la, com as duas mãos, coloca-a no chão e coloca a sua mão sobre a semente e arrasta-a (ouve-se o som da semente a raspar no chão). L.6-8</p> <p>Agarra outra semente de abóbora, tenta parti-la e coloca-a no chão. L.9,10</p> <p>Agarra uma semente de abóbora e tenta dobrá-la com as duas mãos, depois no chão e com as duas mãos outra vez. L.19,20</p> <p>Agarra uma semente (impercetível quanto à espécie) e raspa-a na parte superior da caixa. L.23,24</p> <p>Dobra a semente de abóbora que tinha na mão, com as duas mãos e parte-a. L.29,30</p> <p>Separa essa semente em pedaços, largando-os no chão. L.30</p> | 6 |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |

| | | | |
|---------------|--------------------|---|---|
| | Através da audição | <p>O M agarra uma semente de fava e tenta dobrá-la, com as duas mãos, coloca-a no chão e coloca a sua mão sobre a semente e arrasta-a (ouve-se o som da semente a raspar no chão). L.6-8</p> <p>Agarra uma semente de fava a bate com ela noutra semente de fava (ouve-se o som das batidas das sementes uma na outra). L.14,15</p> <p>Agarra com a mão direita várias sementes e larga-as (ouve o som das sementes a caírem no chão). L.17,18</p> <p>Aproxima-se da caixa que tinha as sementes e coloca-a perto do monte das sementes, na vertical e atira algumas sementes para o seu interior (ouve-se o som das sementes a embaterem contra a caixa). L.19-21</p> <p>O M está sentado no chão a bater com uma semente de abóbora em outra semente de abóbora (ouve-se o som da semente a bater na outra). L.26,27</p> <p>Bate com a mesma semente numa semente de girassol que está no chão, até que essa salta para longe (ouve-se o som da semente a bater na outra). L.27,28</p> <p>Bate com a semente noutra semente de abóbora (ouve-se o som da semente a bater na outra). L.28,29</p> | 7 |
| Classificação | Forma | Sem evidências. | 0 |
| | Cor | Sem evidências. | 0 |
| | Tamanho | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | <p>O M está sentado de frente para a <u>investigadora</u>, com a caixa e diz: que ias trazer, mas não trouxeste. L.1</p> <p>O M diz: sim. L.2</p> <p>O M diz: sim, trouxeste. L.3</p> <p>Agarra um e diz: ah eu sei. Isto come-se, eu já comi isto. L.4</p> <p>O M diz: que giro. L.5</p> <p>Diz: posso partir? L.8</p> | 6 |
| | Não verbal | O M abana a cabeça afirmativamente. L.31 | 1 |

Artur

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|---------------|--------------------|---|-------|
| Observação | Através da visão | <p>Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já está. L.15</p> <p>Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já está. L.25</p> | 2 |
| | Através do olfato | Sem evidências | 0 |
| | Através do tato | Agarra uma semente de tremçoço e encosta-a ao seu queixo. L.17 | 1 |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |
| | Através da audição | <p>Agarra algumas sementes do monte das sementes e deixa-as cair (ouve-se o som das sementes a cair). L.10,11</p> <p>Agarra mais sementes com a mão direita e atira-as para o chão (ouve-se o som das sementes a cair). L.12,13</p> <p>Agarra outras duas sementes do seu lado direito e atira-as para o seu lado esquerdo (ouve-se o som das sementes a cair). L.13,14</p> | 3 |
| Classificação | Forma | <p>Com a mão esquerda agarra as sementes de tremçoço e as sementes de fava do monte das sementes e coloca-as ao seu lado esquerdo num conjunto. L.5,6</p> <p>O A agarra com a mão direita as sementes de tremçoço e coloca-as numa fila à qual acrescenta as sementes de fava. L.9,10</p> <p>O A agarra as sementes de tremçoço e as de fava das sementes espalhadas ao seu lado esquerdo e coloca-as perto de si num conjunto. L.18,19</p> | 5 |

| | | | |
|-------------|-----------------|---|---|
| | | Faz uma representação com as sementes de tremçoço e junta as sementes de fava. L.19,20 O A está de joelhos e acrescenta sementes à sua representação (sementes de milho). L.23 | |
| | Cor | Agarra nas sementes de abóbora e acrescenta-as à sua representação, bem como as sementes de grão. L.20,21 | 1 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | O A aproxima-se, senta-se perto da caixa dos objetos e pergunta: posso entornar? L.1 O A diz: é muito difícil. L.3 Agarra numa semente de abóbora e pergunta à <u>investigadora</u> : isto é com casca? Eu como disto. L.6,7 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já está. L.15 O A diz: ok, vou fazer outra coisa. L.15,16 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já está. L.25 O A diz: não. L.26 O A diz: sim. L.27 | 8 |
| | Não verbal | Sem evidências | 0 |

Proposta 3: Exploração de frutos

Luana

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------------|---------------------|---|--------------|
| Observação | Através da visão | A L olha para os frutos e aponta para alguns e diz: limões. L.6,7 Olha para a <u>investigadora</u> . L.25,26 Agarra numa pera verde, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso comer? L.27,28 Agarra uma maçã vermelha, olha para ela e larga-a. L.29,30 Agarra numa pera verde com as duas mãos, olha para ela e coloca-a no chão. L.30,31 Agarra numa pera verde e olha para ela. L.38,39 Agarra noutra pera verde e olha para ela. L.43 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar mais. L.51 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar mais. L.52,53 Agarra e olha para uma das bananas verdes. L.55 Afasta-se da representação e olha para a <u>investigadora</u> , que diz: não queres brincar mais? L.70,71 | 11 |
| | Através do olfato | A L agarra uma lima com a mão esquerda e leva-a ao nariz. L.8 Com a mão direita leva a banana amarela ao nariz e larga os dois frutos. L.8,9 Agarra com mão esquerda uma laranja e leva-a ao nariz. L.9,10 Com a mão direita agarra uma maçã, leva-a ao nariz e larga os dois frutos. L.10 Agarra nas duas limas, leva uma ao nariz e larga a outra. L.31 Agarra um kiwi com a mão esquerda, cheira-o e passa-o para a mão direita. L.32 Agarra numa laranja, leva-a ao nariz e passa-a para a mão direita, auxiliando com o braço direito. L.32,33 Agarra com a mão esquerda uma banana amarela, leva-a ao nariz e passa-a para o braço direito. L.33,34 Agarra numa maçã vermelha com a mão esquerda, leva-a ao nariz e passa-a para o braço direito. L.34,35 Agarra num limão com a mão esquerda, leva-o ao nariz e sorri. L.35,36 Agarra no limão e leva-o ao nariz. L.37 | 13 |

| | | | |
|---------------|--------------------|---|---|
| | | Agarra-o com as duas mãos e passa-o para a mão direita cheirando-o. L.37,38 Com a mão esquerda agarra o outro limão e cheira os dois. L.38 | |
| | Através do tato | Agarra numa pera verde com as duas mãos, olha para ela e coloca-a no chão. L.30,31 Agarra um kiwi com a mão esquerda, cheira-o e passa-o para a mão direita. L.32 Agarra numa laranja, leva-a ao nariz e passa-a para a mão direita, auxiliando com o braço direito. L.32,33 Agarra com a mão esquerda uma banana amarela, leva-a ao nariz e passa-a para o braço direito. L.33,34 Agarra numa maçã vermelha com a mão esquerda, leva-a ao nariz e passa-a para o braço direito. L.34,35 Passa o limão para o braço direito. L.36 Agarra-o com as duas mãos e passa-o para a mão direita cheirando-o. L.37,38 | 7 |
| | Através do paladar | Agarra numa pera verde, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso comer? L.27,28 | 1 |
| | Através da audição | Sem evidências. | 0 |
| Classificação | Forma | Agarra numa banana verde e coloca-a com a concavidade voltada para cima entre as bananas amarelas. L.53,54 Coloca-a na vertical, junto das outras três bananas. L.55 Agarra os dois kiwis que estavam perto da banana na vertical e coloca-os por cima das três bananas no chão. L.61,62 | 3 |
| | Cor | Coloca as duas limas por cima das maçãs verdes colocadas no chão. L.17 Agarra na outra maçã verde acrescenta-se à representação, colocando-a junto à banana verde na vertical. L.57,58 | 2 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Agarra nas duas peras amarelas e coloca-as no lado direito da sua representação, uma por cima da outra, no chão. L.22,23 Agarra as maçãs vermelhas e coloca-as ao seu lado esquerdo. L.29 Agarra e coloca no chão uma banana amarela, virada com a concavidade para a outra banana amarela próxima. L.47,48 Agarra nas bananas verdes e coloca-as na parte superior da representação. L.49,50 Agarra nas peras verdes e coloca-as no lado esquerdo da sua representação, bem como uma maçã vermelha. L.50,51 Agarra nas duas peras amarelas e coloca uma de cada lado da representação. L.63,64 | 6 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | A L diz: ok. L.4 A L olha para os frutos e aponta para alguns e diz: limões. L.6,7 Agarra numa pera verde, olha para a <u>investigadora</u> e pergunta: posso comer? L.27,28 E diz: cheira bem. L.36 E diz: cheira bem os limões. L.37 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já não quero brincar mais. L.51 | 6 |
| | Não verbal | A L ri. L.4 A L acena com a cabeça negativamente. L.71,72 | 2 |

Artur

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------|-------------------|---|-------|
| Observação | Através da visão | Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já tá. L.27 | 1 |
| | Através do olfato | Sem evidências | 0 |

| | | | |
|---------------|--------------------|---|---|
| | Através do tato | Agarra-a com as duas mãos e passa-a para a mão direita. L.24,25 | 1 |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |
| | Através da audição | Sem evidências | 0 |
| Classificação | Forma | Agarra nas duas limas e coloca-as ao seu lado esquerdo. L.6 Agarra nas duas maçãs vermelhas e coloca-as noutra conjunto, perto das limas. L.6,7 Agarra em duas bananas, uma verde e uma amarela, e coloca-as uma junto das maçãs e a outra junto das limas. L.8,9 Agarra e arrasta as limas da representação, afastando-as. L.15,16 Agarra no kiwi que estava na representação e coloca-o perto do outro, no lugar das limas. L.16,17 Agarra na outra lima e coloca-a junto à anterior. L.21 Acrescenta a banana à sua representação, colocando-a junto da banana verde acrescentada anteriormente. L.25,26 | 7 |
| | Cor | Coloca a maçã verde junto das peras na sua representação e larga o limão. L.10,11 | 1 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Agarra nas duas peras verdes e coloca-as entre as limas e as maçãs vermelhas. L.7,8 Coloca a maçã junto da outra colocada anteriormente na sua representação. L.12,13 | 1 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | O A diz: isto é a sério? L.4 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já tá. L.27 O A diz: não tenho mais nada. L.28 O A diz: não. L.29 | 4 |
| | Não verbal | O A sorri e agarra numa banana verde com a mão direita e coloca-a no chão. L.5,6 | 1 |

Proposta 4: Exploração de legumes

Luana

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------------|---------------------|---|--------------|
| Observação | Através da visão | A L agarra um nabo amarelo, olha para ele o e diz: isto é o quê? L.8,9 Agarra numa beterraba e olha para ela. L.9 Agarra numa vagem de fava, olha para a <u>investigadora</u> , sorri e coloca-a no chão. L.9,10 Agarra na vagem de feijão verde que tinha perto da representação e dobra-a formando uma linha curva, olha para ela e larga-a. L.13,14 Agarra uma cenoura, olha para ela, leva-a ao nariz e coloca-a no chão junto ao pepino. L.23,24 Agarra também na outra cenoura, com a mão esquerda, junta-as, olha para elas e coloca-as no chão, por baixo das vagens colocadas à sua frente. L.24,25 Olha para a <u>investigadora</u> , que diz: queres me dizer o que é isso que estas a fazer aí? L.27,28 A L agarra e olha para uma cenoura. L.31,32 Agarra a outra cenoura e olha para elas. L.32 Agarra e olha para as cenouras. L.36 Olha para a letra O e troca uma batata com uma beterraba. L.44,45 Afasta-se e olha para a sua representação. L.45 | 13 |

| | | | |
|---------------|--------------------|--|---|
| | | Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já está. L.50 | |
| | Através do olfato | Agarra uma cenoura, olha para ela, leva-a ao nariz e coloca-a no chão junto ao pepino. L.23,24 | 1 |
| | Através do tato | Agarra na vagem de feijão verde que tinha perto da representação e dobra-a formando uma linha curva, olha para ela e larga-a. L.13,14 | 1 |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |
| | Através da audição | Sem evidências | 0 |
| Classificação | Forma | Agarra a outra cenoura e olha para elas. L.32 Agarra nas duas batatas e coloca-as no chão ao lado direito das vagens, fazendo a letra O. L.38,39 Agarra nos dois nabos e coloca-os do lado direito da curgete e dos pepinos, fazendo a letra O. L.40 Agarra nos nabos amarelos, nas cebolas e nas beterrabas e coloca-as no chão, ao lado direito dos nabos, fazendo a letra R. L.41,42 | 4 |
| | Cor | Sem evidências | 0 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Agarra no pepino e coloca-a na parte superior da sua representação, bem como uma curgete, o outro pepino e a outra curgete. L.25,26 Agarra nas vagens de feijão verde e fava e coloca-as no chão, junto das cenouras, fazendo a letra E. L.37,38 Agarra em dois pepinos e numa curgete e coloca-os no chão ao lado direito das batatas, fazendo a letra N. L.39,40 Agarra nas curgetes e nos pepinos e coloca-os no chão, ao lado dos outros legumes, para fazer a letra R do seu nome. L.48,49 | 4 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | A L diz: sim. L.4 A L aponta para um dos legumes e diz: a minha mana come disto. Estão lavadas? L.5,6 A L diz: então porque é que esta está molhada? L.6,7 A L agarra um nabo amarelo, olha para ele o e diz: isto é o quê? L.8,9 A L diz: foi o filme que nós vimos. L.28 A L diz: aquele dos meninos que iam cortar as árvores. L.29,30 A L diz: aqui são só a inventar. L.30,31 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já está. L.50 | 8 |
| | Não verbal | A L acena a cabeça afirmativamente. L.3 Agarra numa vagem de fava, olha para a <u>investigadora</u> , sorri e coloca-a no chão. L.9,10 A L acena com a cabeça afirmativamente. L.29 A L acena a cabeça negativamente. L.51 A L acena a cabeça afirmativamente. L.51,52 | 5 |

Marco

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|------------|-------------------|---|-------|
| Observação | Através da visão | O M agarra numa cebola, olha para a <u>investigadora</u> e diz: cebola. L.11,12 Agarra numa beterraba e olha para a <u>investigadora</u> . L.12 O M olha para o legume e diz: isto é uma beterraba? L.13,14 O M está sentado no chão a olhar para a <u>investigadora</u> . L.26 Agarra nas vagens, olha para a <u>investigadora</u> e diz: como é que se chamava? L.30 Agarra numa vagem de fava, olha para ela e deixa-a cair. L.55 | 6 |
| | Através do olfato | Sem evidências. | 0 |

| | | | |
|---------------|--------------------|--|----|
| | Através do tato | O M atira a beterraba ao ar e apanha-a com a mão direita e coloca-a no chão. L.14,15 Dobra as pontas e larga as vagens. L.35 Agarra uma em cada mão e sacode-as. L.35,36 Volta a agarrar o pepino e passa-o de uma mão para a outra. L.42,43 Agarra num nabo com a mão direita e atira-o ao ar, agarrando-o de seguida. L.46,47 Atira o nabo amarelo ao ar apanhando-o de seguida, algumas vezes. L.54,55 Agarra num nabo e atira-o ao ar agarrando-o de seguida, várias vezes, ora agarrando com uma mão, ora agarrando com as duas, ora atirando de uma mão para a outra. L.55-57 Lança-o ao ar várias vezes, agarrando-o de seguida. L.57,58 Por vezes, deixa-o cair e volta a agarrá-lo. L.58 | 9 |
| | Através do paladar | Sem evidências. | 0 |
| | Através da audição | Deixa-a a cair (ouve-se o som da cenoura a cair no chão). L.49 Agarra no nabo e bate com ele sobre uma beterraba (ouve o som do nabo a bater na beterraba). L.53,54 | 2 |
| Classificação | Forma | Agarra nas duas cebolas e coloca-as num conjunto e diz: cebolas. L.23,24 E coloca-as num novo conjunto. L.24,25 Agarra na outra beterraba e coloca as duas atrás de si, junto à parede. L.27,28 Coloca a batata no chão, junto à outra batata à sua frente. L.28 E coloca-os no chão à sua frente. L.29,30 Agarra nas duas vagens de fava. L.32 O M agarra nas vagens de feijão verde e diz: isto é feijão verde. L.33 Agarra nas duas vagens de feijão verde e coloca uma sobre a outra, fazendo um X. L.34,35 | 8 |
| | Cor | Com a mão direita agarra um pepino e coloca-o por cima da vagem de feijão verde. L.41,42 | 1 |
| | Tamanho | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências. | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | Afasta a caixa e diz: já sei. L.1 O M diz: sim são frutos. L.2 O M diz: ah são legumes. L.4 O M diz: as cebolas estão todas “desmoscas”. Eu não sei o nome disso. L.5,6 O M diz: não sei o que é isso (apontando para o nabo). L.6 O M diz: hoje posso brincar? L.7 O M diz: como é que eu brinco sem estragar? L.8 O M agarra um nabo e diz: isto é o quê? L.10 Agarra um nabo amarelo e diz: e isto? L.11 O M agarra numa cebola, olha para a <u>investigadora</u> e diz: cebola. L.11,12 O M olha para o legume e diz: isto é uma beterraba? L.13,14 Agarra numa curgete e diz: isto é um pepino. L.15 O M diz: é um pickle. L.16 O M diz: beringela. L.16 O M agarra na outra curgete e diz: isto também é uma curgete. L.17 Agarra num pepino e diz: ah, isto é que é um pepino. L.17,18 O M diz para a <u>investigadora</u> : sabes que os pickles estão nos hambúrgueres? L.19,20 | 39 |

| | | | |
|--|------------|---|---|
| | | <p>O M agarra num pepino e diz: os pickles são parecidos com isto. L.20,21</p> <p>O M agarra numa vagem de fava e diz: isto é feijão verde. L.21,22</p> <p>O M agarra numa batata e diz: isto são batatas. L.23</p> <p>Agarra numa cebola e diz: isto é uma cebola. L.23</p> <p>Agarra nas duas cebolas e coloca-as num conjunto e diz: cebolas. L.23,24</p> <p>Agarra nas cenouras e diz: cenouras. L.24</p> <p>O M agarra uma beterraba e diz: beterraba. L.26,27</p> <p>Agarra numa batata e diz: batatas. L.28</p> <p>Agarra num nabo amarelo e diz: isto é um nabo. L.28,29</p> <p>Agarra no outro nabo amarelo e diz: nabo. L.29</p> <p>Agarra nas vagens, olha para a <u>investigadora</u> e diz: como é que se chamava? L.30</p> <p>O M diz: não. L.31</p> <p>O M diz: não. L.32</p> <p>O M diz: fava. L.32</p> <p>O M agarra nas vagens de feijão verde e diz: isto é feijão verde. L.33</p> <p>O M diz: agora vou brincar. L.34</p> <p>Diz: mas como é que eu brinco? L.36</p> <p>O M diz: sei, sei brincar com os brinquedos. L.37</p> <p>O M diz: sim. L.38</p> <p>O M sorri e diz: já. L.41</p> <p>O M diz: mas como é que dá para construir? L.43,44</p> <p>Diz: isto dá para fazer um pião. L.50</p> | |
| | Não verbal | <p>O M acena a cabeça negativamente. L.9</p> <p>O M sorri e diz: já. L.41</p> | 2 |

Artur

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Total |
|---------------|--------------------|--|-------|
| Observação | Através da visão | Olha para a <u>investigadora</u> e diz: feijão verde. L.38 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já tá. L.56,57 | 2 |
| | Através do olfato | Sem evidências | 0 |
| | Através do tato | Sem evidências | 0 |
| | Através do paladar | Sem evidências | 0 |
| | Através da audição | Sem evidências | 0 |
| Classificação | Forma | <p>E agarra nas duas batatas com a mão esquerda e larga-as. L:15</p> <p>Agarra nos dois nabos amarelos, um em cada mão. L.15,16</p> <p>O A afasta as vagens da representação e coloca os nabos amarelos (a fazer de olhos na sua representação) e diz: é um boneco de neve. L.16-18</p> <p>Agarra numa cenoura e num pepino, um em cada mão, e acrescenta-os à sua representação, na parte inferior. L.21,22</p> <p>Agarra numa beterraba e numa cebola e diz: as pernitás. L.23</p> <p>Agarra nos dois nabos, acrescenta-os à representação, na parte central, um do lado esquerdo e o outro do lado direito e diz: os bracinhos. L.25,26</p> <p>Agarra nas duas batatas e acrescenta-as à sua representação, na parte inferior, encostando-as aos pepinos colocados anteriormente e diz: batatas. L.32,33</p> <p>Agarra nas duas beterrabas e nas duas cebolas e acrescenta-as à parte inferior da sua representação. L.48,49</p> <p>O A volta a colocar as cebolas na parte inferior da sua representação. L.55</p> | 11 |

| | | | |
|-------------|-----------------|--|----|
| | | Coloca as beterrabas na parte inferior e coloca um nabo por cima. L.55,56 Retira as beterrabas e coloca-as mais a baixo em relação ao nabo. L.56 | |
| | Cor | Coloca os dois legumes no chão ao seu lado esquerdo. L.7,8 O A agarra na outra curgete e coloca-a em cima dos outros dois legumes à sua esquerda. L.8,9 Agarra numa vagem de fava e numa vagem de feijão verde e acrescenta-as à sua representação. L.9,10 Agarra em duas vagens, uma de fava e outra de feijão verde e acrescenta-as à sua representação, na parte inferior. L.19,20 | 4 |
| | Tamanho | Sem evidências | 0 |
| | Forma e cor | Sem evidências | 0 |
| | Forma e tamanho | Sem evidências | 0 |
| Comunicação | Verbal | O A diz: sim. L.4 O A agarra uma vagem de feijão verde e diz: eu como isto. L.4,5 O A diz: não. Cozido. L.5 O A diz: vai ser difícil. L.6 A diz: com isto. L.7 E diz: agora vou fazer a cabeça. L.9 Agarra numa cenoura e diz: nariz. L.10,11 O A está a agarrar a cenoura na sua representação e diz: porque é que isto não dá para pôr de pé? L.12 O A diz: ah. L.13 O A diz: consegui. L.14 O A diz: agora. L.15 O A afasta as vagens da representação e coloca os nabos amarelos (a fazer de olhos na sua representação) e diz: é um boneco de neve. L.16-18 O A agarra numa cebola e diz: agora preciso de fazer um cachecol. L.18,19 O A diz: não. É o cachecol. L.21 Agarra nos dois nabos, acrescenta-os à representação, na parte central, um do lado esquerdo e o outro do lado direito e diz: os bracinhos. L.25,26 O A diz: não há mais. L.27 O A diz: fica destruído. L.28 A diz: sim. A cara não. L.28 A diz: vou fazer outra coisa. L.29 Diz: então vá. Outro nariz de palhaço. L.30,31 Agarra nas duas batatas e acrescenta-as à sua representação, na parte inferior, encostando-as aos pepinos colocados anteriormente e diz: batatas. L.32,33 O A diz: parece. L.34 O A diz: cenoura. L.35 O A agarra numa cebola e diz: não me lembro como se chama esse, mas sei qual é. L.35,36 O A diz: cebola. L.36 O A agarra numa beterraba e diz: não sei isto. L.37 Agarra numa vagem de feijão verde e diz: sei isto, mas não me lembro. L.37,38 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: feijão verde. L.38 O A diz: os outros não conheço. L.39 O A arrasta alguns dos legumes para trás de si e diz: são estes. L.40 O A diz: não sei. L.43 O A diz: não sei. L.45 | 39 |

| | | |
|------------|--|---|
| | <p>Levanta-se para ir buscar um nabo afastado e diz: e ainda anda aqui esta. L.49,50 Diz: ie. já tá. L.50 O A diz: ok. L.50,51 O A diz: continua. L.52,53 O A diz: eu vou fazer outra coisa. L.54 Olha para a <u>investigadora</u> e diz: já tá. L.56,57 O A diz: é um boneco de neve só que com o corpo pequenininho. Não tem pernas. L.57,58</p> | |
| Não verbal | Sem evidências | 0 |